



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de
México
México

Baltazar-Rangel, Sara Raquel
TÚ Y YO SOMOS DIFERENTES, PERO ESO NO TE HACE MEJOR. UN ESTUDIO
SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR

Ra Ximhai, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 127-143
Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696008>

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

redalyc.org

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



**TÚ Y YO SOMOS DIFERENTES, PERO ESO NO TE HACE MEJOR. UN ESTUDIO SOBRE
LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**YOU AND I ARE DIFFERENT, BUT THAT DOES NOT MAKE YOU BETTER. A STUDY ON GENDER
STEREOTYPES AMONG STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL LEVEL**

Sara Raquel **Baltazar-Rangel**

RESUMEN

El interés por conocer sobre las formas en que los niños, las niñas y adolescentes están resolviendo sus diferencias en los contextos escolares ha crecido considerablemente en el último lustro. Sobre todo cuando la preocupación por dar respuesta a los comportamientos de acoso escolar se centran en la categoría de género. Sin embargo, existen algunas conductas que, sin ser consideradas como atípicas, están creando un tipo de relaciones que encubren una forma de violencia y refuerzan los estereotipos tradicionales.

Con el ánimo de contribuir en la construcción de conocimiento y alternativas, me propongo mostrar cuáles son las ideas que estudiantes del último grado de Educación Media Superior poseen acerca de los comportamientos, las actitudes, las actividades y la geografía de género y cómo ello determina los acuerdos de convivencia. Me interesa destacar aquellas ideas que provienen de su ámbito familiar y que, desde su primera infancia hasta su adolescencia, han venido reproduciendo en la vida cotidiana en tanto que forman parte de las prácticas institucionalizadas. Además, parto de la idea de que los aprendizajes primarios dotan al ser humano de las experiencias que orientan sus interacciones sociales. A partir de la información recabada con la observación directa y participante al interior de las aulas, en los pasillos de la escuela, en el desarrollo de algunas actividades y con la información derivada de algunas entrevistas, reconocí algunos factores que están interviniendo en: 1) el tipo de relaciones que establecen en función de su género y; 2) la manera en cómo se apropian de los espacios escolares para reproducir algunas prácticas de control, dominación y poder con base en esta construcción social. Esto es entendible, cuando menos entre la población estudiantil del nivel medio superior, si consideramos que la mayoría se comporta de acuerdo con los estereotipos aprehendidos en el seno familiar y solo algunos han iniciado un proceso de reflexión detonando su capacidad de agencia para modificar su realidad próxima en el contexto escolar.

Palabras clave: estereotipos de género, violencia, ambiente escolar, espacio áulico.

SUMMARY

The interest for knowing about the ways boys, girls and teenagers are solving their differences in the school context has grown considerably in the last lustrum. Overcoat when the preoccupation for giving an answer to the bullying behaviors is centered in the gender category. However, there are some behaviors that, without being considerate atypical, are creating a type of relations that conceal a way of violence and strengthen the traditional stereotypes.

With the encourage for contributing in the construction of knowledge and alternatives, i propose to show what are the ideas that possess the student in the last grade of high school about the behaviors, attitudes, the activities and the gender geography and how they determine the agreements for living together. I'm interested in bring out those behaviors from their familiar scope and that, from their first childhood until their adolescence, they have been reproducing in the daily life as they are part of the institutionalized practices. Furthermore, beginning with the idea that the primary apprenticeships endow the human of experiences that determine his interaction with other humans.

From the information collected with the direct and participant observation into the classrooms, in the school halls, in the development of some activities and with the information from some interviews, i recognized some factors which intervene in: 1) the sort of relations that they establish based on their gender and; 2) the way that they take possession of the school spaces to reproduce some control practices, domination and power based on this social construction. This is understandable at least among the student in high school if we consider that most of them behave themselves on

base to the stereotypes learned in the familiar scope and only some of them have begun a reflective process detonating their agency capacity to modify their next reality in the school context.

Key words: gender stereotypes, violence, school environment, classroom space.

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia publicada el primero de febrero de 2007 en el Diario Oficial de la Federación es sin duda uno de los avances legales más importantes en el reconocimiento de los derechos de las mujeres en México. Sin embargo, aún no trasciende en las experiencias de la vida cotidiana y la mayoría de las mujeres continúan viviendo en condiciones de desventaja, discriminación y violencia. Ello me permite suponer que las brechas entre la legalidad y la práctica no se han diluido, al contrario han crecido considerablemente. Sobre todo cuando los discursos institucionales que giran alrededor de la igualdad, la equidad y la no discriminación no han logrado permear en los roles y en las prácticas de género.

A esto hay que añadir el incremento en los índices de violencia, incluso de feminicidio en varias entidades. En el Estado de México esto último parecía no tener resonancia en las acciones gubernamentales de emergencia a pesar de tener un reporte de “922 casos de homicidios dolosos de mujeres, en el período de 2005 a agosto de 2010 (CMDPDH y OCNF, 2010). Distintas organizaciones de la sociedad civil habían venido pugnando porque el Estado mexicano reconociera la gravedad de la situación. Sin embargo, la petición se calificó de improcedente, haciendo invisible la problemática social, y confirmando el desinterés del Estado. A partir del 2010, la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos A.C. (CMDPDH) y el Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidios (OCNF) solicitaron al gobierno federal la declaratoria de alerta de violencia de género en la entidad con base en el reporte anterior.

En la cuarta sesión extraordinaria del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar, y Erradicar la Violencia contra las mujeres, del 11 de enero de 2011, “se resuelve en definitiva [...] la improcedencia de la investigación sobre la declaratoria de alerta de violencia de género en el Estado de México [...] toda vez que la misma no fue aprobada por el Sistema (CMDPDH y OCNF 2011). El 12 de febrero de ese mismo año, la CMSDPDH presentó una demanda de amparo contra la resolución de improcedencia; el 28 de noviembre, el Poder Judicial de la Federación falla a su favor y ordena al Sistema Nacional la admisión del trámite.

Finalmente, después de un largo proceso jurídico, en julio de 2015 el gobierno del Estado de México emitió la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) para los municipios de Chalco, Chimalhuacán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec de Morelos, Ixtapaluca, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca, Valle de Chalco Solidaridad y Tultitlán.

Este último, lugar donde se ubica el estudio, se localiza al norte del entidad. Hasta la década de 1970 fue una región próspera en la ganadería de bovino, porcino, equino y caprino, la industria y el comercio. Hoy, 90 % de la población se dedica a actividades del sector terciario. En sus límites se encuentra la colonia Lechería, lugar de destino del tren que viene del sur y puerto de salida del que va al norte. Por ello es la parada obligada de toda la población centroamericana que, buscando el sueño americano, arriesga su vida arriba del tren conocido como La Bestia-Ferromex. La presencia constante de migrantes junto con la trata de personas que se da en el corredor que

abarca desde Tultitlán hasta Tecámac tornan la dinámica social mucho más compleja (Gudiño, 2013). Bajo este contexto, las condiciones sociales para asegurar una vida plena de la población, en particular la de las mujeres es incierta: falta de gobernabilidad, corrupción, inseguridad, impunidad, entre otros. No obstante, me parece que habría que considerar que este tipo de acciones son respuesta, entre otros muchos factores, a los procesos de socialización ciudadana construidos en el seno familiar. Clara Jusidman (2000) señala puntualmente que: *nuestra primera experiencia con el ejercicio de relaciones de poder ocurre en la familia y estimo que el troquel que se nos impone en nuestros años de formación de lo que somos y cómo nos relacionamos y participamos en las estructuras de poder y en la toma de decisiones es algo que se manifestará en toda nuestra vida*. Así, nuestros aprendizajes primarios respecto a los roles y los estereotipos de género, el reconocimiento y el respeto de los derechos están permeando el tipo de relaciones que establecemos.¹

No es extraño entonces que, a pesar de la cantidad de acciones gubernamentales implementadas para “eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres”, los estilos de crianza –basados en el patriarcado-² coadyuven a mantener una dinámica social que favorece las condiciones de inequidad y desigualdad de género. En ese sentido, la transformación de los modelos de masculinidad y feminidad es lenta y en todo caso no ha favorecido el bienestar de la sociedad.³

Coincido con la definición de Joan Scott (1996) respecto a que el género: *es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica*. Para la autora, su uso como categoría de análisis requiere de una visión amplia que abarque la economía, la educación y la política. No obstante, desde mis observaciones y mi interés, este trabajo sólo se centra en el sistema de parentesco como un referente donde se construyen en nuestra primera infancia las representaciones de masculinidad y feminidad. Moldes vacíos que son suministrados, como diría García Mina (2003) con normas, actitudes, roles, creencias, estereotipos y comportamientos previamente elegidos socialmente. Es decir, identidades impuestas culturalmente que se adhieren a través de los patrones conductuales, emocionales y de socialización que son guiados por la familia.

Resulta importante mostrar que en estas identidades existen algunas generalidades que permiten comprenderlas como parte de un sistema estructural de derechos y obligaciones, restricciones y prerrogativas, de sometimiento y dominación. Así, el género se permea en nuestra vida cotidiana

¹ Por décadas, la psicología infantil ha demostrado que la familia es el primer agente socializador donde se adquieren los modelos de comportamiento. Las experiencias vividas durante la infancia son centrales para el desarrollo y la adaptación del infante a su ambiente social. Aprende a definirse, entender el mundo y relacionarse con él a partir de lo que observa en su entorno más próximo. Estudios más recientes demuestran que los estilos de crianza y la relación entre familiares, influyen sobre su capacidad para autorregular sus conductas, sus emociones y el significado de sus relaciones interpersonales (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg y Lukon, 2002; Siegel, 1999).

² En el texto *Política Sexual*, Kate Millett (1995:71) define el patriarcado como un sistema de dominio masculino global que haciendo uso de un conjunto de artificios para mantener subordinadas a las mujeres. “Si bien la institución del patriarcado es una constante social tan hondamente arraigada que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas, ya se trate de las castas y clases o del feudalismo y la burocracia, y también en las principales religiones, muestra, no obstante, una notable diversidad, tanto histórica como geográfica.” En ese sentido, es una construcción social antigua y universal, cuya capacidad de adaptación adquiere dimensiones estructurales casi fundacionales en cada sociedad.

³ Sin duda, un signo claro de cómo el sistema del patriarcado está presente en nuestros modelos de género es la Movilización Nacional contra las Violencias Machistas que se llevó a cabo el 24 de abril de 2016 en 40 ciudades de 27 entidades de la República. Bajo el lema “Vivas nos queremos” se exigió el cese al favoritismo judicial hacia los hombres en proceso penales, capacitación en materia de violencia de género en instituciones públicas; oportunidades de empleo y de trabajo dignas y seguras, y mecanismos para combatir el machismo en nuestro país. No se necesitó de una celebración del 8 de marzo o del 25 de noviembre para dar cuenta de las situaciones de vulnerabilidad que hoy por hoy vivimos las mujeres.

en dos sentidos. Por un lado, aquellas acciones enfocadas a impulsar y hacer posible modificaciones jurídicas que aprueben, reconozcan y ejerzan los derechos constitucionales de las mujeres. Por otro lado, aquellas prácticas que apelan a aceptar la subordinación y la discriminación femenina como naturales en la vida social. Ambas forman partes de las percepciones actuales del feminismo y de otras ideologías afines. Su abordaje implica reconocer la multiplicidad de factores que intervienen en la cuestión del género.

Con el ánimo de contribuir en la construcción de conocimiento y alternativas, me propongo mostrar cuáles son las ideas que poseen estudiantes que cursan el último grado de Educación Media Superior acerca de los comportamientos, las actitudes y las actividades de género y cómo ello determina el tipo de relaciones que establecen. Me interesa destacar aquellas ideas que provienen de su contexto familiar y que desde su primera infancia hasta su adolescencia, se reproducen en la vida cotidiana. Parto de la idea de que las experiencias vividas desde su condición de género responden a los aprendizajes primarios. Esto es entendible, cuando menos entre estudiantes del nivel medio superior, si consideramos que la mayoría se comporta con base a los estereotipos aprehendidos en el seno familiar y solo algunos han iniciado un proceso de reflexión detonando su capacidad de agencia para modificar su realidad.⁴

Antecedentes

Retomo el ejemplo de la gente joven que cursa su último semestre de Educación Media Superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán (CBT).⁵ El CBT, se ubica en la localidad de Ampliación Buenavista hacia la zona limítrofe que colinda con el municipio de Tlalnepantla. Esta institución surgió para cumplir con el Compromiso de Gobierno CG-107 *Construcción y Equipamiento de una Unidad Académica de Educación Media Superior en la zona norte del Municipio de Tultitlán* que había adquirido el entonces gobernador del estado, Enrique Peña Nieto (2005-2011).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo de dicha gubernatura, la entidad tenía la infraestructura para los requerimientos educativos pero no era suficiente. *El Estado de México cuenta con un sistema educativo amplio y diversificado, que aún enfrenta limitaciones en la cobertura de los servicios de preescolar, media superior y superior, con débil capacidad para incorporar las transformaciones tecnológicas y los nuevos conocimientos* (Plan de Desarrollo, 2005). Para sanar esta limitación y como parte de las acciones de seguridad social, el gobierno emprendió algunas obras de infraestructura en educación media superior. Además implementó estrategias de capacitación para el empleo juvenil a través de las instancias educativas. Desde 1991, el gobierno estatal ha venido impulsando los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) como una opción educativa con formación profesional y tecnológica. Estas instituciones de Educación Medio Superior del Subsistema Estatal ofrecen un bachillerato bivalente o tecnológico. El propósito principal es preparar a la juventud para ingresar a las instituciones de Educación Superior al mismo tiempo que le ofrece una carrera técnica a través del desarrollo de competencias profesionales.

La instalación del CBT Tultitlán en esa localidad se debió a varios razones. Primero, es un asentamiento urbano que durante el último cuarto del siglo XX se estableció en tierras ejidales. La

⁴ Para Giddens (1995) la agencia se refiere a la capacidad de intervención intencional y reflexivamente para modificar las condiciones de su vida cotidiana.

⁵ La categoría de juventud es muy amplia. Para este texto consideré a aquellas personas que han cumplido o están por cumplir dieciocho años de edad. Ello supone que poseen jurídicamente la condición ciudadana para ejercer todos sus derechos con base en el marco normativo mexicano.

mayoría de sus pobladores son migrantes. En los últimos veinte años sufrió un acelerado proceso de urbanización pero sin instituciones de dicho nivel. Por tal motivo es una de las zonas pertenecientes al municipio de Tultitlán con menos infraestructura educativa. Segundo, la población se dedica principalmente a actividades del sector terciario, muy poca es profesionista y se encuentra catalogada como una zona de alta marginación e inseguridad. Finalmente, parecía ser la única colonia que contaba con un predio con las dimensiones necesarias.

Entre 2008 y 2010, la localidad al igual que otros lugares mexiquenses, fueron sedes de una importante política de infraestructura educativa estatal. Durante ese tiempo, Bernardo Pérez Prado, profesor del subsistema, fue comisionado para gestionar el terreno ante el H. Ayuntamiento de Tultitlán donde el gobierno estatal construiría el inmueble. Durante octubre del 2009 se consolidó la donación del predio y en julio de 2010 se entregaron las instalaciones de la escuela para que funcionara ahí a partir del ciclo escolar subsecuente.

Desde el 2009, la institución había venido operando como un Módulo de Extensión del CBT María Luisa Marina de Suárez, Coacalco. Las aulas se ubicaron inicialmente en la catequesis de la Parroquia de San Mateo Apóstol donde se atendían a 94 estudiantes. Después, se reubicaron en las instalaciones del DIF Municipal en el Fraccionamiento Real del Bosque donde se concluyó el ciclo escolar.

En el 2011, cuando llegué a la institución, me resultaron por demás provocativas las actitudes de la población estudiantil. Las aulas recién construidas se habían convertido en un nuevo trampolín para la gente joven que buscaba una posibilidad para modificar sus condiciones de vida, o cuando menos para acceder a la educación media superior, negada hasta entonces para ella. Pero no por eso, sus intereses y comportamientos se habían modificado, por el contrario, encontraron un espacio de expresión para la reproducción social de su contexto.

La primera generación entró a la institución de manera casi fortuita. El ingreso se dio a través de los lineamientos marcados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Se trataba de jóvenes que habiendo terminado la secundaria no habían tenido ninguna opción para incorporarse al nivel. Ahora formaban parte de la primera generación de técnicos/as en informática. Para el ciclo escolar 2010-2011, además de esa carrera, se ofertó mecatrónica. Para la primera, su ingreso se asignó a través del puntaje obtenido en el examen de COMIPEMS. Para el caso de mecatrónica, eran estudiantes que había realizado el procedimiento pero cuyos resultados eran desfavorables: con derecho a otra opción (CDO); sin certificado (S/C); menos de 31 aciertos (<31). En el siguiente ciclo escolar se ofertó la carrera de turismo y a partir de entonces todas las asignaciones se dan a través del puntaje obtenido en el examen de COMIPEMS.

La población estudiantil que asiste al CBT Tultitlán no sólo habita en Ampliación Buenavista. La mayoría proviene principalmente de colonias aledañas con las cuales comparten el grado de marginación, y los niveles socioeconómico y escolarizado: El Tesoro, La Sardaña, Ampliación San Marcos, Valle de Tules, Valle Verde, Izcalli del Valle. También acuden de otros municipios cercanos.

El 90% ingresa a la institución inmediatamente después de haber concluido la secundaria, sus edades oscilan entre los 14 y 16 años. No obstante, con las reformas a los artículos 3° y 31° constitucionales publicadas el 9 de marzo de 2012 que dan lugar a la obligatoriedad de la

educación media superior en México, hay jóvenes que ingresan con la mayoría de edad, después de haber deambulado por otras escuelas.

Respecto a los factores de riesgo que se identificaron entre la población estudiantil sobresalen:⁶ Ejercicio de una vida sexual activa sin protección y sin una sola pareja; consumo excesivo de alcohol, dependencia al tabaco, y ocasionalmente consumo de marihuana o solventes; participación en el ofrecimiento de drogas; altos índices de delincuencia; existencia de pandillas y otros grupos -delictivos- en su localidad en las cuales pueden o no participar; asistencia a tocadas; ausencias del hogar por más de 24 horas sin autorización; situaciones de conflicto familiar prolongados. Lo anterior da un panorama general sobre el contexto social y familiar de estudiantes del CBT Tultitlán.

El género y el contexto familiar

Ante la diversidad de modelos familiares existentes, lo que encontramos entre la población estudiantil es que dos terceras partes proviene de familias nucleares tradicionales con ambas figuras parentales y descendencia. Los padres son los proveedores principales. La mitad de las madres también desempeñan una labor remunerada: obrera, comerciante, afanadora o trabajadora doméstica. Ello significa que ambas figuras se encuentran fuera de casa y el alumnado permanece solo o en custodia de algún familiar fuera del horario de clases. La otra tercera parte procede de familias monoparentales en las que el padre o la madre están a cargo de todas las funciones y responsabilidades. En su mayoría, se trata de esta última, quien por separación, fallecimiento o soltería asume ambos roles familiares. Sin importar el tipo de familia, el nivel de estudios de ambos tutores oscila entre la educación básica y media superior; una minoría estudió una carrera profesional.

En el caso de las familias nucleares existe un notorio predominio de los padres en la toma de decisiones sobre todo en aquellas que están relacionadas con su función de proveedor. Las decisiones que están ligadas al ámbito privado están a cargo de las madres: la crianza, la asistencia y la atención de la educación formal, la distribución de tareas domésticas, los permisos para realizar alguna actividad o salir del hogar así como los premios y los castigos. Llama la atención que estas descripciones no solo corresponden con lo que se creen que sucede sino con la idea del deber ser. El padre debe ser proveedor y la madre debe criar y educar.

Sin duda, estas acciones forman parte de una idea conservadora del actuar femenino. A inicios de la década de 1990, Teresita de Barbieri (1991) planteaba que las prácticas tradicionalmente asignadas a las mujeres confinadas en el ámbito privado sólo coadyuvan a mantener las desigualdades en el seno familiar y a legitimar el orden social. *La maternidad, el papel de organizadoras de la vida doméstica y familiar y la seducción son poderes femeninos que las mujeres emplean para contrarrestar, resistir, oponerse al poder masculino. Y mientras las prácticas y las representaciones no cambien radicalmente, la subordinación de las mujeres sólo logrará transformaciones no sustantivas.*

⁶ Un factor de riesgo es una característica (personal, familiar, grupal o social) cuya presencia aumenta la probabilidad de que se produzca un determinado fenómeno, en este caso, las relaciones de género. Un factor de riesgo vendría a ser una característica que permite predecir el desarrollo de la conducta problema; una variable que, en alguna medida, sitúa al sujeto en una posición de vulnerabilidad (Bermúdez Álvarez, J.; Sagarduy Ybarra, J. L. s.f.).

Otro aspecto importante es el que refiere al trato que el padre y la madre les dan a los hijos e hijas. En ambos casos existe una preferencia que está determinada por el sexo y no por el lugar que ocupan entre la descendencia. De manera general, la población estudiantil reporta que los padres tienen preferencia por los hijos. A las hijas las quieren pero prefieren realizar actividades con ellos. De acuerdo con Itzel, hija mayor de una familia nuclear: *Mi papá es el que grita y manda. Además provee de lo necesario a la familia. Mi mamá siempre me amenaza con que me va a acusar con mi papá y entonces me va a ir muy mal. Esa imagen me gustaría que cambiara.* Desde este punto de vista, ser padre o madre está revestido de imágenes complementarias: el padre es la autoridad, quien determina las normas y la disciplina a través del regaño, la sanción o el castigo. La madre deja la autoridad al padre, al mismo tiempo que refuerza la idea femenina de vulnerabilidad, sumisión y debilidad. Es justamente esto por lo que pienso que la forma en que las y los jóvenes interpretan su rol de género proviene en gran parte de la manera en cómo se actúan los roles en la familia. Desde el momento del nacimiento, la población adulta trata de manera diferencial a niños y niñas bajo la creencia de que su sexo en esencia los hace diferentes con lo cual ofrecen vivencias, oportunidades de desarrollo y relaciones distintas. Un día Eloísa [18 años, familia monoparental] me comentó muy enojada: *¿Qué mi hermano no sabe que él y yo somos diferentes? Pero eso no lo hace mejor. No estoy de acuerdo con poner ciertas características al hombre y a la mujer, ya que cada uno somos diferentes. Lo único que acepto es que es distinta la capacidad biológica de un hombre y una mujer.* Las ideas familiares sobre el sexo nos dotan de los elementos para construir nuestra percepción de quienes somos.

En ese sentido, se preguntó sobre cómo es un hombre y una mujer. Las consideré como preguntas directas, cuyas respuestas permitieron observar los significados que tienen acerca del género.

En general, coinciden en que tanto hombres como mujeres son seres humanos, con derechos y algunas tareas asignadas socialmente. A través de las respuestas, se identificaron algunas características que desde su propia visión definen a cada género.

Las respuestas generales respecto a cómo es una mujer son las siguientes: 62.9 % considera que es sensible; 29.7 % opina que es protectora e intuitiva; mientras que el 2 % resalta la inteligencia. Finalmente el 7.4 % manifiesta que son débiles, comprensivas y decididas. El porcentaje de respuestas que enuncian la sensibilidad como referente, da cuenta de la fuerza que la sociedad otorga a esta idea. El resto de elementos resaltan cuestiones que están estrechamente vinculadas con la vida social de la mujer.

Las mujeres refieren la sensibilidad, la protección, la intuición, la debilidad, la comprensión y la inteligencia como adjetivos que señalan cómo es una mujer. Los hombres designan únicamente la sensibilidad, la intuición y la protección.

De manera general se percibe que un hombre es proveedor del hogar y agresivo (34.8%). 23% opina que es inteligente, decidido y autoritario. Estos mismos jóvenes pero en menor porcentaje (15%) señala la fortaleza. Al igual que en el caso de la mujer, se utilizaron calificativos que socialmente lo caracterizan.

Para los mujeres, el hombre es inteligente, fuerte, proveedor, agresivo, decidido y autoritario; para los hombres es proveedor, fuerte, agresivo, decidido, autoritario e inteligente.

Estas respuestas muestran que la opinión y juicio de cómo es una mujer y cómo es un hombre están estrechamente ligados y reforzados por y para las prácticas sociales. Las nociones que se usan para definir a la mujer y al hombre, de manera general, aparecen como dicotomías.

Sensibilidad - Agresividad
Protección - Proveedor
Debilidad - Fortaleza
Intuición - Autoridad

En su mayoría coinciden con la percepción de Jonathan [18 años, hermano menor de dos varones]: *Las mujeres son sensibles, tranquilas y delicadas, son muy buenas con las manualidades o con algo que tenga que ver con la rapidez de las manos. Los hombres son bruscos, fuertes y desastrosos por eso hacen cosas más bruscas.*

De acuerdo con los estereotipos sociales, se espera que en ambos géneros se muestren conductas contrarias, de tal suerte que funjan como complementarias, eso sí, cuidando siempre que el varón sea la imagen dominante y la mujer el medio para ejercer esa dominación. Las ideas de hombre como proveedor y la mujer como encargada de la crianza y el hogar son estereotipos que están enraizados fuertemente. Ambos postulados corresponden a lo que la población estudiantil está reportando.

Lo anterior está relacionado con el deber ser y hacer. Para conocer estas percepciones, solicité que nombraran cuáles son las actividades que realizan las mujeres y cuáles los hombres. Ambos sexos señalan que las mujeres se dedican a la organización y la limpieza de la casa como lavar, trapear, cocinar, cuidar a los hijos; una minoría considera que a trabajar. Los hombres se dedican a cosas rudas o trabajos duros y a hacer deporte. Mientras compartían sus opiniones, Jonathan me preguntó qué a que me refería con actividades, le contesté que a lo que hacen. Entonces me dijo: *¿A trapear, limpiar y esas cosas?, porque eso es muy obvio no tendría por qué preguntarlo, todos lo sabemos. Las mujeres atienden la casa y los hombres trabajan para traer el sustento.* Con su comentario confirmó que persiste la idea tradicional sobre la acción y la geografía del género. Lo masculino sigue ligado al trabajo remunerado y el ámbito público; lo femenino se relaciona con lo doméstico.

Abigail [hija mayor, 18 años] dice: ... *Actualmente mi mamá no trabaja... debe cuidar a mi hermanito, como está chiquito. Aquí ella hace casi todo, yo le ayudo con limpiar los trastes y barrer. Para mí está bien, no tendría por qué trabajar, mi papá tiene que hacerlo.*

En contraste encontramos lo que sucede en el trabajo doméstico. Los varones sólo se ocupan de alguna actividad como una ayuda y no como una responsabilidad.

Eduardo [hijo único, 17 años] menciona que: ... *No es responsabilidad de los hombres la casa. Mi mamá me ha dicho que debo estudiar porque tarde o temprano yo tendré que mantener una casa y sino estudio cómo voy a conseguir trabajo.*

Francisco [hijo mayor, 18 años] quien pertenece a una familia monoparental y la jefatura de familia es femenina señala que: *Lo que hace mi mamá es irse a una fábrica por la noche, pero está*

al tanto de lo que se hace en casa, que si hay que limpiar, que si hay que lavar, ella está atenta a todo. Yo sólo me dedico a la escuela.

Parece que el discurso sobre la forma en que se resuelven las necesidades del hogar se presentan como naturales: las mujeres además de insertarse en el ámbito laboral deben atender los quehaceres domésticos.

Mariana [hija menor, 17 años] indica: ... *Ya desde que estoy en sexto año, mi mamá trabaja. Ya lleva tiempo trabajando y con eso asisto a la escuela.*

En las narraciones anteriores persiste la idea de que una mujer puede incorporarse al ámbito laboral pero no significa que rompa con el rol tradicional asignado, pues debe mantener su deber como ama de casa. En el caso de los hombres sucede lo contrario, puede dejar de ser proveedores sin necesariamente adquirir otro rol.

Colaboración y responsabilidades en las tareas domésticas de las y los jóvenes

Como lo señalé anteriormente, en nuestra infancia recibimos los primeros mensajes de los roles, los comportamientos, las actitudes y las responsabilidades que cada miembro de la familia debe asumir con base a su edad y sexo. Así, vamos viviendo experiencias y situaciones con las que nos apropiamos de los patrones de comportamiento ideales y las formas de integración y colaboración familiar que nos servirán en la vida adulta. En un intento por conocer cómo se distribuyen las tareas y responsabilidades domésticas, pregunté sobre las actividades que realizan y sobre las tareas domésticas en las que ayudan. Utilicé un par de sesiones para que compartieran sus vivencias.

Itzel, al igual que el resto, señala que: *Las mujeres deben dedicarse a las cosas que tienen que ver con la creatividad, el amor, la delicadeza y la decoración; los hombres a trabajos que implique fuerza física, liderar y organizar.* A partir de sus comentarios observé lo siguiente.

La participación femenina y masculina en actividades relacionadas con los quehaceres domésticos y el trabajo remunerado no es equitativa. Aunque los varones, principalmente aquellos que pertenecen a las familias monoparentales, reportan que apoyan en actividades domésticas, sólo lo hacen en casos excepcionales. El apoyo consiste en mantener su habitación aseada, ir a comprar tortillas o algún perecedero a la miscelánea, o recoger de la mesa los trastes usados para la comida. Si bien realizan algunas actividades, en sus discursos aparece la categoría de “ayuda” que los sitúa deslindados de las actividades que desde la percepción de género tradicional no les corresponden. Sin importar la composición familiar, el caso de las mujeres es totalmente diferente. El aseo de la habitación y la ropa no es una actividad de apoyo. Es una responsabilidad que casi todas asumen desde temprana edad. Algunas de ellas recuerdan que desde quinto o sexto de primaria tuvieron que hacerse cargo de estas actividades, otras más lo asocian con su estancia en la secundaria. En esa misma época empezaron a realizar otras tareas domésticas como barrer, trapear, lavar trastes, limpiar muebles, además de cuidar algún miembro de la familia. Hoy, la limpieza completa de la casa forma parte de sus responsabilidades cotidianas que fueron adquiriendo de manera natural. Ambos casos son indicios para reconocer la prevalencia de algunas modalidades en los estereotipos tradicionales.

En la mayoría de las familias nucleares se hace una redistribución de tareas, pero casi siempre entre las mujeres del hogar.

Pamela [18 años, hermana menor de un varón] dice: *En ocasiones le ayudo a mi mamá y a veces tengo que barrer, trapear, recoger. Mi hermano llega tarde de trabajar y como yo solo estudio entonces me toca a mí. Casi no salgo, mi mamá cree que me puede pasar algo, así que el fin de semana las dos hacemos limpieza.*

Lo que se refiere a la inserción al trabajo remunerado, encontré que sólo una minoría trabaja, son varones, y depende económicamente de sí mismo. En tanto que son jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad o a punto de cumplirla no se trata de un trabajo infantil, aunque se insertaron entre los 15 y 16 años realizando actividades junto a sus padres o algún familiar. En el caso de quienes trabajan con algún familiar o con algún conocido, es la madre quien autoriza el permiso bajo la sentencia de que primero están los estudios. Algunos apoyan en actividades de comercio familiar y al cumplir 18 años buscan otro tipo de remuneración para dejar a un lado la tutela de los padres. La principal razón por la cual se incorporan al ámbito laboral es para apoyar en el gasto familiar.

Nuevamente, la dicotomía entre lo público y lo privado aparece al distinguir las actividades domésticas que cada integrante de la familia realiza. Es común observar que los hombres participan desde temprana edad con mayor frecuencia en actividades ligadas al ámbito público, obteniendo con ello mayor valoración social.

La geografía de género y el ambiente escolar

La inquietud por comprender las formas de interacción escolar y las maneras de resolución de conflictos entre los niños, las niñas y adolescentes ha crecido considerablemente en los últimos años. A partir de una ardua observación directa y participante tanto al interior del salón de clases como en los pasillos de la escuela, en el desarrollo de algunas actividades y con información obtenida en entrevistas, doy cuenta de algunos factores que están interviniendo en la construcción de espacios con una violencia tan sutil que casi pasa desapercibida. Las aulas de clase son fértiles campos de batalla –de bajo impacto- donde se presentan las relaciones de género estereotipadas y de manera naturalizada.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones federales y estatales por establecer estrategias de intervención para la creación de ambientes escolares sanos, su impacto es minúsculo.⁷ Lo que tenemos como una generalidad son jóvenes, adolescentes e infantes reproduciendo en las aulas – como una réplica de lo que sucede en otros espacios- relaciones de género violentas.

Un elemento importante son las creencias estructuradas que poseen respecto a los comportamientos y las características que se creen apropiadas para las mujeres y los hombres aprehendidos desde su primera infancia. En realidad, se trata de ideas sustraídas del ámbito familiar.

⁷ El sistema educativo federal y estatal tienen diseñados varios programas de intervención con el objetivo de fortalecer las capacidades de la escuela para potencializar las competencias en las y los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior: Construye T y Plan Maestro de Orientación Educativa.

Entre las narraciones de la población estudiantil respecto al ambiente escolar, se encuentran algunos discursos contradictorios. Por un lado, una gran proporción de jóvenes manifiesta sentirse seguro/a en la escuela. Esta idea prevalece y coincide con el Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo (CBT, 2015) en cuya pregunta ¿Te encuentras seguro en la escuela? se encontró: *Con base en la información arrojada por los estudiantes, casi dos terceras partes se siente seguro al interior de la escuela, una tercera parte a veces. Sólo un estudiante reportó nunca haberse sentido seguro. Además comentaron que 'adentro no me asaltan y no me pegan'; 'a lo largo de mi estancia me han asaltado cuatro veces afuera'; 'está muy cerrado todo (la reja de las ventanas); si hay seguridad, aunque es demasiado esa seguridad'; 'es muy chola la zona, adentro si, a fuera a veces'; 'es un espacio cerrado y así está bien.* Un factor que puede estar interviniendo es la sensación de protección por parte del personal como la dirección escolar, el departamento de orientación y la planta docente.

Por otro lado, a pesar de que ambos sexos experimentan situaciones de violencia, las aceptan y las dejan pasar como algo que debe suceder porque es normal. Así, el espacio escolar sólo es la dimensión simbólica que detona lo que son y las formas que conocen para relacionarse. La escuela es el espacio donde se ponen en juego las creencias, los rituales, los significados, las concepciones ideológicas, las identidades, en fin, una amplia gama de hilos que tejen las relaciones de género – entre otras construcciones sociales. El uso del espacio, el acceso a ciertos lugares y las actividades en las que se participa son indicios para comprender las formas de convivencia y de adscripción social de género.

Elegí dos momentos para describir lo que sucede en el espacio escolar. El primero, es el descanso donde el alumnado converge en un periodo corto de tiempo (20 minutos); el otro es el salón de clases donde pasan juntos entre 35 y 50 jóvenes alrededor de seis horas.

Durante el descanso, los varones son quienes ocupan las canchas, en menor proporción la explanada y la cafetería. Por su parte las mujeres utilizan en mayor proporción la cafetería. Un pequeño grupo se ubica en las áreas verdes y en las gradas, además de insistir en permanecer en el salón de clases a sabiendas que no está permitido. De acuerdo con su opinión, la mayoría considera que son inexistentes los acuerdos; un porcentaje menor señala que existen arreglos implícitos para el uso del espacio: *No hay acuerdos verbales, los hombres ocupan las canchas y nosotras las gradas.* Además interviene la generación como un factor para el uso del espacio entre los jóvenes del mismo sexo. Los que tienen mayor edad suelen intimidar a los menores en la ocupación de las canchas. No obstante, depende de la habilidad de negociación para llegar a acuerdos. Así, algunos señalan que el grupo que ocupe primero el espacio es quien tiene derecho de su uso o quienes lleven el balón.⁸

Esta aparente calma tiene implícita una geografía de género donde los varones hacen uso de los lugares públicos como las canchas y las mujeres de los privados como los salones de clase, sin que ninguno reclame al otro sexo o se trasgreden los espacios. Además las actividades que realizan están asociadas a los patrones de comportamiento tradicionales de género. Los varones llevan a cabo actividades físicas y competitivas, mientras que las mujeres de manera sedentaria interactúan social y afectivamente.

⁸ La cancha es relativamente nueva. En el ciclo escolar anterior, un representante de cada grupo formó un consejo estudiantil para reglamentar su uso, donde se acordó un día en específico para que las mujeres la ocuparan.

En apariencia no hay conflictos abiertos. No se sabe de riñas y golpes que terminen en una contienda. Sin embargo, en ocasiones los conflictos en las canchas se convierten en peleas callejeras. En el caso de las mujeres, los desacuerdos inician en los pasillos o en los sanitarios con un roce o una mirada desembocando en comentarios agresivos de manera indirecta que suelen resolverse a través de la mediación escolar. A diferencia de otros contextos escolares, la incidencia de agresiones físicas entre estudiantes es minúscula, sobre todo si consideramos las condiciones socio-económicas donde se ubica la escuela.

El espacio áulico: El lugar de la violencia silenciosa

El salón de clases es por excelencia el lugar donde se construyen los procesos de aprendizaje; además es el espacio social, estructurado y dinámico donde se reproducen algunas prácticas de control, dominación y poder.⁹ El actuar del personal docente y la población estudiantil en todos los niveles revela muchas cosas, entre ellas las formas en que significan el género, su rol y el tipo de interacciones sociales que establecen. Desde esta perspectiva es importante conocer cómo la juventud se conduce y relaciona en este espacio.

Respecto a la preferencia de sexo en el trabajo colectivo, de manera general, consideran que es mejor elegir a los varones ya que las mujeres se distraen fácilmente con chismes o criticándose entre sí. Una porción menor tiene cierto favoritismo por desarrollar las actividades con ambos sexos. Para este grupo, el equipo puede ser más eficiente si se trabaja en conjunto, porque pueden complementarse las ideas con lo que cada quien puede y sabe hacer. En menor proporción, un grupo de mujeres prefiere colaborar con su mismo sexo. Argumenta que ya se conocen y son capaces de negociar sus diferencias ya que los varones no se toman nada en serio y eso atrasa los resultados.

En el caso de la sensación de seguridad en el aula, expresan que se sienten fuera de peligro. Ello probablemente se deba a que la presencia del personal docente genera una imagen de autoridad y la posible mediación en un conflicto. Para las cinco generaciones que han estudiado en el CBT, la incidencia de riñas al interior de las aulas es mínima y se han presentado ante la ausencia del docente. Ello supone que el alejamiento de algún adulto puede generar entre la mayoría de la población estudiantil alguna sensación de inseguridad, al mismo tiempo que para el resto es el momento propicio para hacer valer su ley.

En el Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo lo que encontramos en la institución es un porcentaje mínimo de estudiantes que reportan que existen relaciones de respeto entre sus compañeros. El grueso de la población (tres cuartas partes) percibe relaciones de respeto intermitentes, es decir, a veces. El problema es que se han naturalizado las relaciones agresivas y resulta difícil y complicado que las y los estudiantes consideren otras formas de convivencia. Un estudiante comentó que hay *burlas o se llevan pesado o cosas de ese tipo* (CBT, 2015).

Pamela opina que *todos se tiran tierra con otros y no hay una convivencia sana ya que todos pelean por quien es mejor que los demás*.

En este sentido, los comentarios sarcásticos, las burlas, los insultos directos e indirectos son parte de las formas cotidianas de agresión verbal que al presentarse repetidamente pueden convertirse

⁹ Retomo la idea de Lefebvre (1991) respecto a espacio social.

en una violencia psicológica. Son tan comunes que pasan desapercibidas para una parte del personal convirtiéndose paradójicamente en silenciosa. A veces, sólo con pasar por los pasillos se escuchan las maneras en que se refieren entre sí. Su contenido invariablemente refiere a tres situaciones: la sexualidad, las capacidades mentales y las características físicas; en ese orden son sus ocurrencias.

Para conocer cómo el género interviene en la construcción de estas agresiones verbales, le pregunté directamente a la población estudiantil sobre cuáles son los motivos de burla que los hombres y las mujeres hacen a su mismo sexo y al contrario. Lo que encontré fue lo siguiente.

Los hombres critican a sus compañeros por sus actitudes “amaneradas” o muy agresivas; por no tener prejuicios y ejercer su sexualidad activamente; por su aspecto físico, como la estatura por ejemplo. Evidentemente, el motivo principal es cuando hay incumplimiento del estereotipo masculino. Algo parecido sucede con las burlas que hacen hacia las mujeres. Realizan mofas o utilizan apodos a la menor provocación para referirse al ejercicio abierto de su sexualidad. Ello se relaciona con los comentarios que se construyen con base en las actitudes y formas de ser “abiertas” para con los hombres; por su comportamiento de “ofrecidas”; por cómo piensan o se comportan; y por involucrarse en chismes.

Los hombres se burlan de sus compañeros del mismo sexo cuando existen algunos indicios de comportamientos homosexuales, por las formas de hablar y por la estatura.

El contenido de las agresiones verbales de las mujeres hacia su mismo sexo se basa en las conductas “inapropiadas”, en su forma de ser -“fácil”-, en concreto al ejercicio de la sexualidad. Igualmente ponen énfasis en lo físico y en su participación en chismes. Las mujeres critican a los varones a partir de su comportamiento “amanerado”, sus actitudes, su físico, las decisiones que toman y el tipo de relaciones de noviazgo que establecen.

En general, las burlas a los hombres se hacen cuando se observa algún indicio de comportamiento homosexual, por las opiniones sobre algún tema en clases, por equivocarse al hablar o por la estatura. Dijeron que: *Que se junten con mujeres y que no les guste la rudeza; uno se burla de ellos por su estado anímico, su preferencia sexual y sus parejas.*

En el caso de las burlas hacia las mujeres se realizan principalmente por su forma de ser que se califica como “cualquiera”; su comportamiento “inadecuado”; por su físico y opiniones. Entre los comentarios que realizaron están: *Las mujeres se critican porque están gordas, que es bien puta, que son chismosas y porque son mentirosas; realmente de toda apariencia física, forma de vestir, algo que se hace (pendeja, puta, chismosa), persona con quien anda y se creen mucho.*

A partir de lo anterior, entiendo que son las formas cotidianas que la juventud tiene para sancionar de manera abierta aquellas conductas que salen de la norma –alguien realiza el ataque y el resto del grupo encubre la agresión con la risa, convirtiéndola en chiste y negando su contenido violento. Además, esperan que los varones hagan valer su hombría con juegos bruscos e impulsivos; mientras las mujeres deben permanecer opacas e invisibles. Cuando algunos rompen con éste deber ser, se convierten en el centro de las agresiones.

Existe una peculiaridad en los grupos que está determinada por el predominio del sexo. La carrera de mecatrónica está conformada mayoritariamente por hombres; tres o cuatro mujeres suelen

insertarse por ciclo escolar. Sucede lo mismo en turismo pero en caso inverso. Por su parte, informática tiene una matrícula más o menos equilibrada de ambos sexos. Esta peculiaridad, asienta el tipo de relación que se establece entre los sexos. Entre los mecatrónicos, como se llaman a sí mismos, los juegos con agresiones físicas son comunes, se exalta la masculinidad a través del uso de groserías, el doble sentido y el tocamiento de los genitales. Se insultan y se hacen bromas haciendo referencia a la homosexualidad o a denigraciones femeninas. No hay una sanción como tal para ello. Por otro lado, la población estudiantil de turismo se caracteriza por el ejercicio de una sexualidad “abierta” aunque paradójicamente son quienes realizan los juicios más severos.

Concluyo que la violencia psicológica es generada principalmente por los varones. En la escuela el estereotipo de masculinidad se traduce en las prácticas agresivas de los varones hacia ambos sexos. Además observo que el tipo de agresión verbal que ambos sexos sufren se relaciona con el incumplimiento de estereotipos. En el caso de los varones, refieren a la manera en que caminan y hablan, y se relaciona con una presunta orientación sexual. Más allá de las preferencias sexuales, existe un tipo ideal sobre como los hombres y las mujeres deben comportarse. Ello también supone la sanción del ejercicio de la sexualidad para las mujeres y la exaltación para los varones. La persistencia de una doble moral, parece que se aplica sólo en el comportamiento sexual masculino bajo el supuesto que no debe ejercer su sexualidad con una persona del mismo sexo.

CONCLUSIONES

La variedad de investigaciones respecto al acoso escolar y el género, coinciden en algo: encontrar alternativas posibles para generar igualdad de condiciones en el desarrollo integral del ser humano y fomentar patrones de comportamiento en favor de las prácticas igualitarias y equitativas. Paradójicamente, los estereotipos de género que se consolidan en la primera infancia y que se reproducen hasta la adolescencia parecen darle sentido al título del texto de Santiago Ramírez (1975), “Infancia es destino”. Me gustaría puntualizar varias situaciones que dan señales para construir algunas alternativas al respecto.

La primera se relaciona con la idea que dio origen a este trabajo, los aprendizajes primarios dotan al ser humano de las experiencias que orientan sus interacciones sociales. Si aceptamos esta idea sin la posibilidad de encontrar opciones de cambio y producir procesos de transformación estamos condenados a mantener tal cual nuestra realidad cotidiana. No obstante, la posibilidad de actuar de manera intencionada en nuestro proyecto de vida nos coloca en otro lugar. Durante el tiempo que he trabajado con mujeres que viven en condiciones de violencia, me he dado cuenta que sólo aquellas que se insertan en proceso de reflexión permanentes se sobreponen a su realidad. Sólo algunas están dispuestas a enfrentar el reto de reconocerse como personas con derechos y a vivir dignamente, ello significa un proceso largo y muy doloroso. Representa el rompimiento con las estructuras de poder, el alejamiento del sitio común caracterizado por inseguridad y violencia; y reencuentro con nuevas formas de existencia.

Como señala Giddens (1995), el agente humano tiene la capacidad reflexiva de entender lo que hace, involucrándose de manera continua con lo que acontece en vida cotidiana. Ello opera cuando tiene el potencial de reconocer lo que hace y por qué lo hace. Así, lo que tenemos es una alternativa para modificar entre nuestras generaciones de jóvenes su forma de interactuar, en tanto que tendremos que desarrollar su agencia para intervenir en su realidad. Para ello,

requerimos de estrategias de reflexión que permitan a la población joven considerar y dar cuenta de su facultad de poder hacer. Ello supone la idea de que su capacidad reflexiva tiene el potencial de producir un efecto transformador frente a las restricciones normativas del género y dar cabida a la emergencia de nuevos estereotipos. En este sentido, el actuar de la población joven es la posibilidad de modificar las relaciones, de generar otras formas de interacción social diferentes a las que conocemos para construir nuevos acuerdos de convivencia entre los géneros.

Segundo, durante mi práctica profesional, también he observado casos de estudiantes quienes invariablemente están cuestionando los estereotipos tradicionales y expresando su incompreensión por qué alguien del grupo permite ciertas agresiones a su persona por su condición de género –y otras construcciones sociales. Cuando he preguntado sobre sus historias de vida, me he encontrado no sólo con condiciones que permiten su práctica reflexiva permanentemente. Proviene de familias nucleares donde las actividades y geografía de género son equitativas. Las figuras parentales orientaron su desarrollo infantil y le transmitieron un conjunto de valores y normas que facilitaron su incorporación al grupo social. Establecieron normas, recursos y procedimientos para hacer cumplir dichas normas, junto con un grado de afectividad, comunicación y apoyo, que psicológicamente son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos. Así, la población estudiantil que desde su primera infancia vive procesos óptimos de desarrollo en las habilidades sociales y emocionales bajo la influencia de los modelos que propician el desarrollo de competencias sociales, poseen mayor facilidad para su autorregulación emocional o para generar conductas pro-sociales en su vida cotidiana.

Luisa [18 años, hermana mayor de tres hermanos varones que proviene de una familia nuclear con algunas de las características mencionadas] señala que: *En casa todos colaboramos por igual, nuestros padres trabajan, pero nos asignaron una responsabilidad a cada uno. Yo no entiendo a mis compañeras cuando me cuentan que tienen que lavar o planchar la ropa de sus hermanos y servirles la comida cuando llegan. [...]Ellos no hacen nada. Mis papás nos tratan por igual a los cuatro. Los cuatro vamos a karate, a los cuatro nos castigan y nos fomentan la lectura. A mí me gusta mucho leer.*

Javier [18 años, hijo menor de familia nuclear] indica: *Cuando le pregunté a mi mamá porque en la escuela algunos compañeros no colaboraban en las actividades domésticas, si ellos van muy mal en la escuela y no ayudan en nada en su casa. Me contestó que en cada familia se ponen reglas diferentes. Me dio unos libros y me dijo que los leyera, que después de eso podríamos platicar. Me parecieron muy interesantes. Entendí porque en las familias somos diferentes.*

Estas prácticas parentales están colaborando a construir otro tipo de jóvenes que pretenden desde su vida cotidiana desarrollarse plenamente como seres humanos, sin que las relaciones de género se conviertan en un obstáculo.

Finalmente, habría que preguntarnos sobre las nuevas dinámicas familiares que están presentándose en nuestra sociedad y que no son exclusivas de nuestro país. Las condiciones y exigencias económicas tornan las relaciones de género mucho más complejas. Hoy las mujeres se insertan al espacio público ocupando cargos gerenciales o directivos, cuya jornada laboral reduce considerablemente sus tiempos familiares. Al mismo tiempo, tenemos cada vez más varones desempleados e insertándose en el ámbito doméstico, desarrollando estilos de crianza y haciéndose cargo de las labores domésticas. Los roles se están intercambiando. A partir de esta

transformación ¿cuáles serán los nuevos estereotipos de género? ¿Qué impacto tendrán en las relaciones de género, las mejorará o agravará? En poco tiempo conoceremos la respuesta.

Así, las alternativas para modificar las relaciones violentas basadas en el género sólo podrán ser factibles considerando por un lado, un cambio radical en las estructuras de poder en diferentes niveles. Por otro, construyendo nuevos significados, posibilidades, subjetividades, estructuras, roles y relaciones de género.

LITERATURA CITADA

Barbieri, T. (1991). Los ámbitos de acción de las mujeres M. de Revista Mexicana de Sociología, Vol. 53, No. 1. Ene. - Mar. pp. 203-224.

Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán. (2015). Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo ciclo escolar 2015-2016, mimeógrafo.

García, M. F. A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid, Narcea.

Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J., Schonberg, M. y Lukon, J. (2002). *Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control*. Developmental Psychology, 38, pp. 222-235.

Gudiño, A. (2013). “Desde Tecámac a Tultitlán opera red de tratos de personas” en Milenio Diario. 19 de noviembre de 2013.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Londres, Blackwell.

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid, Cátedra.

Scott, J. (1996). “El género: Una categoría útil para el análisis histórico” en: Lamas M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. PUEG.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York, Guilford Press.

Ramírez, S. (1975) *Infancia es destino*. México, Siglo XXI editores.

Artículos de información electrónica:

Bermúdez, J., Sagarduy, L. (s/f). “Factores psicosociales relacionados con el uso experimental de drogas ilícitas en adolescentes de Monterrey y Victoria, México” [En línea] Disponible en: <http://www.lanzateavivir.uat.edu.mx/factores/Documentos%20compartidos/cap%C3%ADulo-JOSE-JAVIER-%20drogas-%20FINAL-FEB-10-2008.pdf>. [Consultado 19 de marzo 2016]

CMDPDH y OCNF. (2010). “Alerta de género en el Estado de México” [En línea]. México, disponible en: http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2015/08/laura_carrera_lugo.pdf [Consultado 23 de febrero 2016).

CMDPDH y OCNF. (2011). “Alerta de género en el Estado de México” [En línea]. México, Disponible en: http://www.cmdpdh.org/wp-content/uploads/2015/08/version_estenografica_sesion_11_01_2011.pdf [Consultado 23 de febrero 2016).

Jusidman, C. (2000). “Familia y relaciones de género en la educación para la democracia” en Foro de educación cívica y cultura política democrática [En línea], Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1166/10.pdf> [Consultado 17 de marzo 2016]

Plan de Desarrollo. (2005). “Pilar 1: Seguridad Social”, en Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011 [En línea]. Disponible en: <http://transparencia.edomex.gob.mx/plandesarrollo/2005-2011/pilar1.pdf> [Consultado 23 de marzo 2012]

Síntesis curricular

Sara Raquel Baltazar Rangel

Doctora en Antropología Social por el COLMICH. Profesora en el Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán e investigadora independiente. Sus líneas de investigación son: género, ciudadanía y Estado. Es autora de varios artículos sobre estas temáticas principalmente entre las poblaciones indígenas de la Sierra Norte de Puebla y el Oriente de Michoacán. Su tesis doctoral versó en un estudio comparativo entre las organizaciones económicas de los nahuas de la Sierra Norte de Puebla y los otomíes de Michoacán. En ella desarrolló un modelo sobre ciudadanía indígena que la llevó a que en 2013, la Asociación Mexicana de Estudios Rurales la reconociera como una de las mejores tesis. Correo electrónico: lalunanoesdequeso@hotmail.com