



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
CENTRO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

“La influencia de los roles y estereotipos tradicionales de género en los procesos educativos de las y los adolescentes en el ámbito escolar: un análisis desde el Trabajo Social”

TESIS

Que para optar por el título de

Licenciada en Trabajo Social

PRESENTA

Montserrat Dehesa Santillán

DIRECTORA DE TESIS

Es.p. Ariana L. Rodríguez González



CD.MX., 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Investigación realizada con el patrocinio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN308217 *“Una visión prospectiva de Trabajo Social desde la Perspectiva de Género: formación e intervención”*, agradezco a la DGAPA-UNAM y al CEG de la ENTS, la beca recibida que me permitió concluir mis estudios de licenciatura en Trabajo Social.

CONTENIDO

Introducción	5
Capítulo 1. La construcción de los Estereotipos Tradicionales de Género	10
1.1. Teoría feminista	12
1.1.1. Orden patriarcal	13
1.1.2. Género	16
1.1.3. Identidad de género	18
1.1.3.1 Identidad femenina	20
1.1.3.2. Identidad masculina	22
1.2. Roles y estereotipos tradicionales de género	23
1.2.1. En la familia	29
1.2.2. En la escuela	31
1.3. La violencia de género como marco de las relaciones sociales	34
1.3.1. Tipos y modalidades de Violencia de Género	35
Capítulo 2. La adolescencia y sus relaciones de género	40
2.1. La adolescencia como etapa de desarrollo humano	41
2.2. Construcción de la identidad de género en la adolescencia	47
2.3. Violencia de género en la adolescencia	50
2.3.1. Violencia de género en la escuela	53
2.3.1.1. Violencia física	53
2.3.1.2. Violencia en el noviazgo	53
2.3.1.3. Violencia institucional	54
Capítulo 3. Adolescencia y género en el ámbito escolar	59
3.1. Educación androcéntrica	61
3.2. Normatividad en educación y género	66
3.2.1. Internacional	67
3.2.2. Nacional	74
Capítulo 4. La influencia la reproducción de estereotipos tradicionales de género en el ámbito escolar de nivel secundaria: El caso de la secundaria del Colegio Lowell	78
4.1. Investigación y metodología feminista	78
4.2. Metodología de investigación	80
4.2.1. Preguntas de investigación	80
4.2.2. Objetivos	80
4.2.3. Supuesto de investigación	81
4.2.3. Trabajo de campo	84
4.3. Resultados de la investigación	87
4.3.1. Resultados cuantitativos	87
4.3.2. Resultados cualitativos	159
4.3.3. Análisis de resultados	255
Capítulo 5. El Trabajo Social y la intervención en los procesos educativos durante la adolescencia	264
5.1. Propuesta: "Taller de sensibilización de género y relaciones plurales en alumnas y alumnos de educación secundaria"	268
Conclusiones.....	271
Referencias	272
Anexos	2

Introducción

La escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, es una de las principales instancias de socialización. Después de la familia, se trata del segundo espacio en donde las personas se relacionan con otras y desarrollan habilidades y conocimientos sociales. De esta manera, dentro de la escuela, se aprenden y reproducen los estereotipos tradicionales de género que polarizan a las mujeres y los hombres en lo masculino como fuerza y vigor y lo femenino como delicadeza y debilidad.

El aprendizaje de estas representaciones culturales dentro del ámbito escolar sucede por medio de la educación tanto formal como informal. En el primer caso, las diferencias entre ambos sexos se “naturalizan” o “biologizan” a partir del conocimiento tradicional androcéntrico impartido en las aulas. En cuanto a la educación informal, las relaciones de alumnas y alumnos entre sí, así como con el personal académico, fomentan y refuerzan las características tradicionales de lo masculino y lo femenino a través de aceptación y rechazo según la forma en que alumnas y alumnos se apeguen a las asignaciones genéricas.

La interiorización de los estereotipos tradicionales de género y de las diferencias genéricas que estos representan, tiene un papel importante en la forma de pensar, interpretar y actuar de las personas. En el ámbito escolar, los comportamientos que se esperan a partir de los estereotipos de género crean expectativas de *deber ser* que de manera directa o indirecta llevan a diversas formas de violencia de género entre todos los agentes escolares.

La violencia de género que permea en las escuelas obstaculiza el logro de la educación de calidad, integradora y equitativa para las y los adolescentes. Esta violencia puede afectar la participación escolar, los tipos y niveles de aprendizaje y de finalización, se registra un mayor abandono por parte de las mujeres. Asimismo, los abusos y bullying, que están relacionados con estos procesos, conllevan a una baja autoestima y depresión, lo cual suele resultar en actitudes de riesgo y bajo desempeño o desinterés académico. (INEGI, 2015)

Las consecuencias de la reproducción de estereotipos tradicionales de género dentro de las escuelas secundarias se ven reflejadas en las experiencias escolares de alumnas y alumnos. La percepción que ellas y ellos tienen sobre esta experiencia de acuerdo al género refleja la internalización de dichos estereotipos y marca la pauta en las diferencias

de desempeño y de toma de decisiones académicas.

De acuerdo con un estudio de la Secretaría de Educación Pública, realizado por

La principal ventaja que las adolescentes perciben sobre ser mujer en secundaria es que sus compañeros son menos agresivos con ellas y en segundo lugar mencionan tener mejores calificaciones que los hombres. En cuanto a las desventajas, el mayor porcentaje de ellas señalan que hay muchos juegos que “no podemos jugar”, así como que no son respetadas por sus compañeros.

Por su parte, la principal ventaja que los adolescentes perciben sobre ser hombres en la escuela secundaria es que pueden “llevarse más pesado” y “se aguantan”. En segundo lugar mencionan que son más fuertes que las mujeres. Por el contrario, en cuanto a las desventajas, también mencionan falta de respeto pero mencionan tanto a mujeres como a hombres, a diferencias de las mujeres que sólo los mencionan a ellos. La segunda desventaja más mencionada es, al igual que las mujeres, que hay juegos en los que no pueden participar.

Las diferenciaciones entre los géneros que ello refleja obstaculizan la igualdad de género en el ámbito escolar, con lo que se incumple el principio de igualdad en la educación. Con la finalidad de ampliar el alcance de este principio, “el desempeño gubernamental del país en materia educativa se enmarca en el enfoque de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), establecido por la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing de 1995.” (Yáñez, Jorge, 2014, p. 52)

A partir de este periodo, en México se ha incluido el enfoque de igualdad de género en la educación por medio de programas referidos en los Planes Nacionales de Desarrollo de forma sexenal. Actualmente, en el periodo 2013-2018, esta perspectiva está incluida en el eje VI.3 “México con educación de calidad” como un enfoque transversal a través de la Estrategia III que cuenta con seis líneas de acción. (Yáñez, Jorge, 2014, p. 52)

A pesar de que la violencia y desigualdad en la escuela es un problema ampliamente estudiado y registrado, no se ha profundizado en su relación con el género. No obstante la relación entre ambos es de gran relevancia, por lo que es necesario ampliar el análisis de la influencia de las relaciones de género y su complejidad en el ámbito escolar. Su estudio desde el Trabajo Social cobra especial relevancia debido a que la comprensión de la influencia del género en las relaciones permite generar formas de intervención integrales y que respondan a una realidad concreta.

En México, de acuerdo con datos del INEGI, (2015), la población menor de 15 años representa el 15% del total de habitantes del país. Durante el ciclo escolar 2016-2017, las y los adolescentes que se cursaban el nivel secundaria eran el 5% ;49% fueron mujeres y el resto hombres.

La construcción de la identidad durante la adolescencia es fuertemente influenciada por la familia y las relaciones sociales dentro de la educación tradicional. El género es uno de los principales factores en la construcción de dicha identidad. A partir de las concepciones sociales de género se han establecido roles y estereotipos tradicionales que se espera que sean seguidos por hombres y mujeres dentro de un ámbito de diferencias a partir de la división entre lo femenino y lo masculino.

Las y los adolescentes son sistemáticamente presionados para responder a las exigencias genéricas por parte de la sociedad. El sistema educativo, las y los adultos que los rodean, e incluso sus pares son los agentes socializadores que a través de procesos educativos formales y no formales buscan reproducir los roles y estereotipos tradicionales de género de tal manera que estos son aceptados e internalizados por las y los adolescentes. De esta manera ellas y ellos adoptan una asignación diferenciada de actividades en la vida cotidiana y construyen su identidad a partir de dichas asignaciones.

En el caso del ambiente escolar, el impacto social y educativo se diferencia entre ambos sexos debido a las asignaciones genéricas diferenciadas en las actividades de educación formal e informal y la relación entre los actores. Esto se debe a las expectativas masculinas y femeninas que se tienen de ambos géneros. Un ejemplo de ello es la forma en que se le da preferencia a los hombres en el ambiente deportivo o científico, debido al estereotipo de lo masculino como la fuerza y la razón. Por el contrario, a las mujeres se les atribuyen capacidades sociales y de cuidado, por lo que se relacionan más con el ámbito de lo social. Estos elementos tienen un impacto negativo en la vida y el desarrollo de las y los adolescentes puesto que coarta sus libertades de elección de modos de vida al dar una educación diferenciada a mujeres y a hombres. Es por ello que compete al Trabajo Social comprender dichas relaciones y proponer formas de intervención que terminen con las desigualdades y promuevan una educación igualitaria e integral libre de prejuicios de género.

Esta investigación busca entender cómo la construcción de identidad genérica y la reproducción de los estereotipos tradicionales de género influyen en los procesos educativos y las relaciones dentro de la educación formal. A partir de ello, es posible distinguir cómo afecta esta construcción, y las relaciones de violencia alrededor de ella, el desarrollo personal, social y académico de las y los adolescentes. Lo anterior resulta relevante desde la perspectiva de género, con la finalidad de generar propuestas para la resignificación de las representaciones de género que afectan las relaciones personales y educativas de las y los adolescentes.

De ahí surgen las siguientes preguntas a partir de las cuales se desarrolla esta investigación

- a. ¿Qué influencia tienen los estereotipos tradicionales de género en el desarrollo académico de los y las adolescentes en el ámbito escolar?

- b. ¿De qué manera reproducen las y los adolescentes los estereotipos tradicionales de género en sus relaciones sociales en el ámbito escolar?
- c. ¿Cómo se naturaliza la violencia de género en las relaciones sociales en el ámbito escolar de los y las adolescentes?
- d. ¿De qué forma se transmite la educación androcéntrica en la escuela a nivel secundaria?

El objetivo de esta tesis es analizar cómo los estereotipos tradicionales de género influyen en el desarrollo académico y las relaciones sociales en el contexto escolar de los y las adolescentes de la secundaria del Colegio Lowell, Delegación Magdalena Contreras.

Para ello su contenido se integra de la siguiente manera:

Capítulo 1.- La construcción de los estereotipos tradicionales de género. En este capítulo se abordan el Movimiento y la Teoría feminista. A partir de esta última se retoman las categorías de análisis que contribuyen al presente trabajo, esto es el Orden patriarcal, el Género, la Identidad de género femenina y masculina y la Violencia de género. Todas estas categorías nos permiten comprender cómo se construyen los roles y estereotipos de género y cómo se vuelven elementos fundamentales de las relaciones sociales.

Capítulo 2.- La adolescencia y sus relaciones desde el género. En el segundo capítulo se aborda el tema de la adolescencia desde la concepción social de la misma y sus relaciones. Esto se hace por medio de la perspectiva de género, a partir de lo cual se analiza la construcción de la identidad de género como elemento fundamental en este periodo y las relaciones de violencia de género que se establecen en él.

Capítulo 3.- Adolescencia y género en el ámbito escolar en México. En este capítulo se aborda la relación del género y la población adolescente en el ámbito escolar. Para ello se retoman los elementos que caracterizan a la educación androcéntrica que caracteriza al sistema educativo en México. Posteriormente, se presenta el marco normativo y jurídico que incide en la educación y la igualdad de género en el país para, finalmente presentar estadísticas de la relación de ambos que presentan un panorama de la situación actual de la educación secundaria y la desigualdad de género en México.

Capítulo 4.- La influencia de la reproducción de estereotipos de género en el ámbito escolar de nivel secundaria: El caso de la secundaria del Colegio Lowell. En este capítulo se presenta la metodología de la investigación empleada en esta tesis y se presentan y analizan los resultados cualitativos y cuantitativos. Esto se hace desde la Investigación feminista.

Capítulo 5.- El Trabajo Social y la intervención en los procesos educativos durante la adolescencia. Este último capítulo presenta los fundamentos teóricos del Trabajo Social en la intervención de las relaciones escolares desde una perspectiva feminista. Posteriormente se establece una propuesta de fundamentos metodológicos para la construcción de intervenciones en este ámbito.

Capítulo 1. La construcción de los estereotipos tradicionales de género

Los movimientos sociales han surgido como respuesta a las injusticias y desigualdades que oprimen a grupos e individuos dentro de la sociedad. Estos movimientos buscan resolver conflictos y tensiones que surgen de valores y creencias que determinan el sistema y orden jerárquico de la sociedad y las relaciones de poder-dominación entre quienes la conforman. En este sentido, Alain Touraine (en Diani, Mario, 2015, p. 5) definía los movimientos sociales como "[...] el comportamiento colectivo organizado de un actor de clase luchando contra su adversario de clase por el control social de la *historicidad* [...]" Es decir, el comportamiento de un grupo social que busca reclamar su papel en la historia y el derecho de conformarse como parte de la misma.

La legitimidad de los movimientos surge a partir de la acción colectiva que, a través del llamado a la solidaridad, busca impulsar cambios sociales. La existencia misma de los movimientos es una forma de percibir la realidad, la cual implica una ruptura de las normas del sistema y las relaciones sociales que en él se desarrollan, así como la capacidad de producir nuevas normas y relaciones en la sociedad.

Desde la lucha por los Derechos Humanos durante la Revolución francesa, las luchas sindicales en Inglaterra y gran parte de Europa, así como las múltiples movilizaciones estudiantiles del siglo XX, las mujeres han participado en los movimientos de todo el mundo y en toda la historia. Pero la acción primordial de las mujeres en la historia de los movimientos sociales es, sin duda, la conformación del *feminismo*. Este es un movimiento que se caracteriza por defender los derechos de las mujeres a partir de la comprensión de su condición de dominación dentro de la sociedad.

“El feminismo es un movimiento social y político, mujeres y hombres adquieren conciencia de que las primeras son integrantes del colectivo humano; es un movimiento de lucha contra la opresión-dominación patriarcal, sexista-clasista, cuyo objetivo es transformar a la sociedad con el fin de que las mujeres y los hombres seamos sujetos históricos plenos, protagonistas de la historia, reconocidos en sí mismos y valorados en su hacer, sentir, pensar, actuar y transformar.” (De Dios, Delia, p. 68)

Esto es, un movimiento en el que se busca terminar con la dominación patriarcal que afecta a todos los grupos de la humanidad, en especial las mujeres. Retomando a Touraine, estas últimas buscan formar parte de la historia a través del reconocimiento de

sus derechos y de la eliminación del sistema patriarcal que las significaba como objetos de esta.

Históricamente, el feminismo como movimiento social surgió en 1789, cuando numerosas mujeres participaron en la toma de la Bastilla. En el marco de las ideas de la Ilustración, las primeras feministas buscaron ser parte del derecho a la igualdad por el que habían luchado junto con el resto de los revolucionarios. Sin embargo, así como otros grupos continuamente vulnerados, las mujeres fueron privadas de los principios de ley, alcanzados con esta lucha, que admitían la autonomía de los seres humanos y reconocían la dignidad humana.

Con la Declaración de los Derechos Humanos del Hombre y del Ciudadano, se hizo explícito que las mujeres eran excluidas de la parte de la humanidad por la que se estaba luchando. Ante ello, las ilustradas buscaron reivindicar la inclusión de las mujeres en los principios de igualdad, razón y progreso propios de la época. (Sánchez, Cristina en de las Heras, Samara, 2008, p. 48)

Esta situación dio paso a la llamada *Ilustración consecuente*, (De las Heras, Samara, 2008) que se refiere a las propuestas filosóficas que intentaban hacer extensivos los ideales ilustrados de igualdad a todos los seres humanos. Dos de los principales esfuerzos de esta Ilustración fueron la Declaración de los Derechos Humanos de la Mujer y la Ciudadana escrita en 1789 por Olympe de Gouges, como respuesta directa a la exclusión de las mujeres en la Declaración previa. En ella De Gouges propone la emancipación femenina en el sentido de la equiparación jurídica y legal de las mujeres en relación con los hombres.; y el libro de Mary Wollstonecraft *La vindicación de los derechos de la mujer*, publicado en 1792. En esta obra se rebate la postura tradicional de los teóricos del siglo XVIII que afirmaban que las mujeres no debían tener acceso a la educación.

Esta primera ola del feminismo se conoce como *Feminismo ilustrado* y se extendió hasta mediados del siglo XIX (Arenas, Rebecca, 2017). Durante este periodo se continuó defendiendo los principios de igualdad y de dignidad humana como derechos de las mujeres, con lo cual se pretendía alcanzar el reconocimiento de los mismos derechos de los que gozaban los hombres a las mujeres. Sus principales exponentes son Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft.

La segunda ola del feminismo, conocida como la ola *liberal sufragista* se extendió de la segunda mitad del siglo XIX a mediados del siglo XX, con final de la Segunda Guerra Mundial (Arenas, Rebecca, 2017). Esta época se caracterizó a nivel mundial por dar paso

a diversos movimientos sociales emancipatorios (de Miguel, Ana, en 2001p. 53). En consonancia con ello, el feminismo aparece por primera vez como un movimiento internacional con identidad teórica. El movimiento no solamente cobró identidad autónoma, sino que formó parte de otros movimientos como el socialista y el sindicalista. En Europa, el movimiento feminista y la lucha por la emancipación femenina estuvo más ligado al movimiento socialista que en Estados Unidos, dos de sus principales precursoras fueron Clara Zetkin y Alejandra Kollontai. A través del socialismo utópico se comenzó a ligar la cuestión de la opresión de la mujer con la aparición de la propiedad privada y las relaciones de producción, suprimiendo la idea de la biología como justificación de opresión. De esta manera, se comenzó a pensar en nuevas estrategias de emancipación basadas en principios teóricos que cuestionaban la moral tradicional y las estructuras familiares, aunque desde el marxismo no se propusieron estrategias para combatir el orden patriarcal.

En concordancia, el movimiento feminista británico fue el que cobró más fuerza. Entre sus principales esfuerzos destacan los de las sufragistas de principios de siglo XX, como Emmeline Pankhurst y Mary Smith, cuyo principal objetivo era la aprobación del voto de las mujeres en el Parlamento. En 1903, feministas afiliadas al Partido Laborista Independiente crearon la Unión Social y Política de las Mujeres y el periódico Votes for Women.

Las luchas del feminismo de la primera y segunda ola lograron el que en la mayoría de los países occidentales se reconociera el derecho al voto de la mujer, con lo cual se le reconocía como ciudadana. Debido a las circunstancias políticas y sociales de mediados del siglo XX, las actividades del movimiento feminista disminuyeron. Esto no significa que durante este tiempo las feministas no hayan luchado por sus derechos y reconocimiento como sujetas, sino que se visibilizaron otro tipo de luchas y movimientos que respondían a la situación política y social de la época. Esto fue hasta que en 1949, se publicó *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir.

En este libro, Simone de Beauvoir partió de la pregunta ¿Qué significa ser mujer?, a partir de la cual construyó una teoría explicativa de la subordinación de la mujer desde una investigación interdisciplinar. Este texto sirvió como base para los planteamientos feministas de la segunda mitad del siglo XX y para la construcción de una teoría feminista, dando paso a la tercera ola del feminismo, que continúa actualmente.

Esta nueva ola del feminismo cobró relevancia durante los años sesenta del siglo XX. En un ambiente de agitación política y social, el movimiento feminista se sumó a una serie de movimientos que buscaban forjar nuevas formas de vida, por ejemplo, el movimiento antirracista en Estados Unidos con Martin Luther King y Rosa Parks y el estudiantil que se expandió desde Europa al resto del mundo.

Esta nueva ola se caracteriza por la lucha de la abolición del patriarcado y la toma de conciencia de la situación de la mujer. Las exigencias de las feministas de la tercera ola se centran en el reconocimiento de que la opresión de la mujer va más allá del derecho al voto y a la educación. Con el lema *Lo personal es político* (De Miguel, Ana, 2001) se busca llamar la atención sobre la opresión de la mujer en el ámbito privado. De igual manera, feministas como Judith Butler y Kate Millet hacen un análisis de la estructura patriarcal como fuente de la opresión de las mujeres y otros grupos subordinados ante una minoría hegemónica.

Temas como la sexualidad femenina, la diversidad sexual, el multiculturalismo, el aborto, el reconocimiento político y cultural de las mujeres son centros de debate y analizados desde una teoría feminista estructurada. Esta teoría establece categorías de análisis y elementos teóricos que permiten analizar el sistema socio-cultural de poder-dominación que determina las relaciones de género en la sociedad. Los principios de esta teoría y sus categorías se presentan a continuación.

1.1. Teoría feminista

Actualmente, el movimiento feminista no se explica únicamente como una respuesta a conflictos surgidos por situaciones de desigualdad y opresión femenina. El movimiento, tiene como objetivo que estos conflictos, así como sus causas y la estructura que los sustenta sean visibles para la sociedad. Este movimiento está presente en distintos ámbitos, como el académico. En este espacio, las feministas como Marcela Lagarde y Norma Blázquez y han desarrollado una teoría que explica la estructura patriarcal de poder-dominación de la sociedad.

Toda teoría, busca re significar la realidad a través de una nueva visión e interpretación de la misma. La teoría feminista se encarga de analizar las relaciones jerárquicas entre hombre y mujer, desde un enfoque histórico, crítico y prospectivo que cuestiona el orden

patriarcal.

La teoría feminista analiza la sociedad desde diversos espacios y ejes de análisis. Esta “indaga las fuentes religiosas, filosóficas, científicas, históricas, antropológicas, en el llamado sentido común, etc. para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman la dominación sexual.” (de Miguel, Ana, 2001, p. 99) Esto permite comprender las relaciones de género que sustentan las jerarquías y la dominación de los hombres sobre las mujeres y los papeles que se ejercen a partir de ello en estos espacios culturales y sociales.

Las nuevas interpretaciones de la teoría feminista son establecidas en categorías de análisis que permiten ver al mundo y significarlo con los “lentes” teóricos del feminismo. Las categorías de análisis que se retomarán en este trabajo son: el orden patriarcal, el género, la identidad de género y la violencia de género. Estas se explican a continuación.

1.1.1. Orden patriarcal

Como categoría de análisis, se comenzó a caracterizar al **patriarcado** como la categoría central del feminismo, así como de las teorías evolucionistas del siglo XIX. En este siglo, las definiciones teóricas del patriarcado surgieron desde ambos puntos de vista. Mientras que algunas de las primeras definiciones se preocupaban por explicar la condición de la mujer, otras se enfocaban en el surgimiento de las instituciones y relaciones sociales que les eran contemporáneas (Lagarde, Marcela, 2014).

Así, como sistema social, “ha quedado plasmado en nuestra lengua como “la organización social primitiva en que la autoridad se ejerce por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismos linaje.” (Alonso, Martín en Lagarde Marcela, 2014, p. 93) Sin embargo, el movimiento y la teoría feminista, han enfocado el estudio de este orden desde el punto de vista de las relaciones de poder-dominación genéricas.

Este movimiento, en busca de la generación de conciencia, “acompañó y expresó el surgimiento de las mujeres como sujetos de la historia.” (Lagarde, Marcela, 2014, p. 93) De esta manera, se busca enfocar el estudio de la historia en las mujeres como protagonistas y sujetas de la misma, más allá de la objetivación tradicional de las mismas. Alejandra Kollantai, utilizando como base los principios expuestos en *El origen de la familia*, de Federico Engels, en 1921, profundizó en la categoría del patriarcado

desde la articulación entre propiedad privada, Estado y familia. Con ello, buscaba mostrar la necesidad de la abolición de este orden para la liberación femenina.

En el siglo XX, con el desarrollo de la Teoría feminista, se han construido, de manera interdisciplinaria, concepciones del patriarcado que son aceptadas por diversas corrientes. Kate Millet, por ejemplo, “señala que el patriarcado se entiende como una institución en virtud de la cual una mitad de la población, las mujeres, se encuentra bajo el control de la otra mitad, en este caso los hombres.” (Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p. 12) Esto es, un sistema que, sistemáticamente oprime a las mujeres a través de relaciones y procesos de dominación masculina en todos los espacios de la vida social y cultural, como la familia, la iglesia, el matrimonio, entre otras.

Por su parte, Martha Moia (en Lagarde, Marcela, 2014, p. 95) lo define como “un orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre todas las mujeres y criaturas.” Al especificar que se trata de la dominación de *unos* hombres, Moia muestra que las relaciones patriarcales se basan en el dominio de minorías hegemónicas sustentadas en las “diferencias biológicas [que instauran] como natural la supremacía de “lo masculino”, “el hombre” [que somete] a “lo femenino” a la “mujer”. (Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p. 13)

Con ello, se muestra que el orden patriarcal, se rige a partir de dos significaciones genéricas: lo masculino y lo femenino. Lo masculino representa el poder y el dominio sobre lo propio y lo externo. En contraparte, lo femenino es la representación subordinada de la sumisión y obediencia ante cualquier forma de poder masculino.

Así, el sistema patriarcal es “uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales” (Lagarde, Marcela en Chávez, Julia, 2016, p.p. 12-13) Aun cuando es una constante social profundamente arraigada, este orden muestra una clara diversidad histórica geográfica, de acuerdo con Kate Millet. (Lagarde, Marcela en Chávez, Julia, 2016)

A partir de ello, el patriarcado tiene tres características principales:

1. Las relaciones, formas, concepciones y significaciones socioculturales que plasman el antagonismo genérico (masculino-femenino) y la opresión de las mujeres ante el dominio de los hombres.

2. La división histórica de las mujeres a partir de su competencia por los hombres y por la ocupación de espacios que les son designados por su condición de género.
3. El machismo como fenómeno cultural que refleja el poder masculino patriarcal y la inferiorización y opresión de las mujeres.

En otras palabras, el sistema patriarcal reproduce antagonismos entre masculino y femenino, mujeres y hombres y la dominación de ellos sobre el resto. Además de ello, las relaciones entre mujeres reproducen entre ellas relaciones de competencia con la intención de mantener su condición de género al ser significadas desde los hombres y el valor que les otorgan.

Las relaciones de poder-dominación que reproducen la supremacía de *lo masculino* sobre *lo femenino* dentro del orden patriarcal determinan la vida cotidiana de mujeres y hombres. El poder patriarcal se estructura a partir de la diferencia de edad, salud y condición económica de los grupos y categorías sociales frente a una minoría hegemónica.

Este poder está presente en todas las relaciones dentro del orden patriarcal y no oprime únicamente a las mujeres. Asimismo, en las relaciones cotidianas, las propias mujeres pueden ejercerlo frente a otras personas o grupos, esto dependiendo de la cercanía que tengan al modelo hegemónico patriarcal. Ello no significa que no sean objeto de la opresión, únicamente que su condición las lleva a reproducir el tipo de relaciones que las convierte en objeto de otros grupos más poderosos.

De esta manera, el poder patriarcal sostenido por una minoría hegemónica, se reproduce continuamente en las relaciones cotidianas de mujeres, hombres y grupos sociales.

“La ideología patriarcal está tan firmemente interiorizada, sus modos de socialización son tan perfectos que la fuerte coacción estructural en que se desarrolla la vida de las mujeres [y grupos de hombres con características no hegemónicas] presenta para buena parte de ellas [y ellos] la imagen misma del comportamiento libremente deseado y elegido.” (De Miguel, Ana, 2001, p. 98)

En consecuencia, la reproducción del patriarcado es sistemática y general. Mujeres y hombres se relacionan entre sí reforzando las jerarquías y dominación de este sistema de manera inconsciente, debido a la socialización constante y la naturalización de estos principios en la vida cotidiana y en las estructuras socioculturales.

1.1.2. Género

Como se ha expuesto, el orden patriarcal se rige por medio de la polarización de *lo masculino* y *lo femenino*. Ambos elementos representan significaciones y símbolos que determinan el papel que desempeñan mujeres y hombres dentro del ámbito social y cultural a partir de sus funciones reproductoras. Estas diferenciaciones y las desigualdades en las que se traducen, son analizadas desde la Teoría feminista por medio de la categoría *género*.

La categoría comenzó a ser utilizada en la Teoría feminista en la década de 1970 (De Miguel, Ana, 2001). Esta es un elemento de análisis que explica las diferencias y relaciones entre hombres y mujeres en el ámbito sociocultural.

Es importante diferenciar al género del sexo. El sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas de los cuerpos humanos. (Lagarde, 2014) Por su parte, el género, de acuerdo con Julia Chávez (en Rodríguez, Ariana, 2015, p.165) se trata de una "construcción social que se basa en el conjunto de ideas, creencias y representaciones que generan las culturas a partir de las diferencias sexuales, las cuales determinan los papeles de lo masculino y lo femenino." En otras palabras, el género es el conjunto de características y significaciones socioculturales que determinan los papeles de mujeres y hombres a partir de las diferencias sexuales de las personas.

El hecho de que el género sea asignado a partir de las diferencias sexuales crea confusión entre la diferencia de ambos, y se llega a mimetizar su significado. Esto resulta en la naturalización de las asignaciones, las relaciones jerárquicas y las desigualdades producto de las diferenciaciones genéricas. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el género es una construcción socio-política-cultural.

Las significaciones de género atribuidas a las personas de acuerdo con su sexo se convierten en representaciones sociales. De acuerdo con Denise Jodelet (en Gobierno de España, S/F) estas son formas de conocimientos específicos de saber común que manifiestan procesos de funciones sociales y constituyen pensamientos prácticos orientados a la comunicación y comprensión del entorno social.

Así, las mujeres representan *lo femenino*, en contraposición a los hombres, que representan *lo masculino*. Estas polarizaciones se justifican a partir de una perspectiva de lo que se supone natural, en la que las mujeres y lo femenino, están ligadas a la

naturaleza debido a su capacidad de procreación, mientras que lo masculino es el símbolo de la trascendencia cultural, el poder y el control.

A partir de ello, el hombre es concebido como la representación del poder y la fuerza, se convierte en el símbolo de lo humano. Por el contrario, la mujer se encuentra sujeta a existir como contraparte de un modelo masculino, desde la sumisión, la delicadeza y el servicio a los otros sin identidad como sujetas ni significaciones que le otorguen individualidad. Ello se debe a que, al considerarse que la existencia de la mujer es meramente natural, sus actos no son trascendentes pues forman parte de una realidad dada que responde a sus instintos. En contraste, los actos del hombre superan esta característica y tienen importancia por sí mismos, ya que responden a la racionalidad e intencionalidad.

Joan Scott, (en Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p.17) establece dos premisas fundamentales del género. La primera de ellas es que es el elemento constitutivo de las relaciones sociales, basado en las diferencias entre los sexos. La segunda es que se trata de una forma primaria de las relaciones que dan significado al poder dentro del orden patriarcal.

Así, el género marca la dirección de todos los aspectos sociales y culturales de las relaciones: lo político, lo religioso y lo cotidiano. Las relaciones de poder-dominación que caracterizan al orden patriarcal, están determinadas por las representaciones genéricas de lo masculino y lo femenino, con lo que la mujer se desenvuelve como objeto de sumisión ante el hombre que es el sujeto central de lo social y lo cultural.

Para una comprensión más a fondo, Joan Scott (en Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p.17), plantea 4 elementos constitutivos del género.

- Símbolos y mitos

- Conceptos normativos

- Instituciones y organizaciones sociales

- Identidad de mujeres y hombres

Todos ellos, determinan los roles que se asignan de manera concreta y simbólica tanto a mujeres como a hombres en diversos espacios de socialización (familia, escuela, iglesia, entre otros). De esta manera, se reproducen las caracterizaciones y representaciones sociales que responden al género dentro de todos estos espacios. El cumplimiento de los

mismos resulta en la aceptación social y cultural de las personas. Por el contrario, existe un rechazo sistemático a los individuos que no responden a dichas asignaciones, es decir, aquellas personas que no cumplen con sus roles y obligaciones de género.

Dichas construcciones no solo determinan el papel y las relaciones de las personas en su entorno social, sino su caracterización individual. A través de estas, se construye la identidad de mujeres y hombres que les llevan a identificarse como tales. Esta identidad se refleja en las relaciones y la conceptualización de lo femenino y lo masculino como construcciones sociales que inciden en lo individual. Esto es, la identidad de género, la cual se abordará en el siguiente apartado, desde su construcción y su incidencia en las relaciones de las personas.

1.1.3. Identidad de género

Tanto mujeres como hombres cuentan con una serie de características étnicas, etarias, físicas, psicológicas, entre otras, que les proporcionan elementos identitarios a partir de los cuales se adscriben a diversos grupos sociales. Sin embargo, el género es el elemento fundante de la identidad. “Las referencias y los contenidos genéricos, son hitos primarios de la conformación de los sujetos y de su identidad. Sobre ellos se organiza y con ello se conjugan otros elementos de identidad.” (Lagarde, Marcela, en Indesol, 2008, p. 33)

Como se vio en el apartado anterior, los roles que desempeñan mujeres y hombres dentro de la sociedad son determinados por el género que se les asigna socialmente a partir de su sexo biológico. Esta determinación comienza por medio de símbolos, significaciones y asignaciones desde antes del nacimiento y se refuerza en todos los ámbitos de socialización a lo largo de la vida.

Todos estos elementos son aprendidos e internalizados por las personas, con lo cual se reproducen constantemente. Dicha reproducción es naturalizada a través de todos los espacios sociales en los que se desarrollan los individuos. Desde el seno familiar en el que se adjudican tareas del hogar diferenciadas a niñas y niños; la escuela en donde se enseña a través de separaciones sistemáticas por género, dependiendo las temáticas y actividades; hasta los símbolos representados en medios de comunicación que reproducen estereotipos tradicionales de género de manera aspiracional, reproducen la diferencia genérica entre lo masculino y lo femenino.

Estos agentes socializadores, entre otros muchos, construyen y asignan a las personas lo que se conoce como identidad de género. Virginia Maqueira define la identidad de género como:

“el complejo proceso elaborado a partir de las definiciones sociales recibidas y las autodefiniciones de los sujetos. Entran en juego, sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo que se incorporan a través de todo el ciclo vital y que supone un proceso de afirmación *frente a o de distinción* en relación a los demás.” (Rodríguez, Ariana, 2015, p. 169)

Es decir, a través de procesos sociales y de relaciones las personas se definen como sujetos genéricos. Por medio de estos procesos se incorporan elementos sociales a la identidad individual que define a las personas en relación con el resto, desde la diferencia o las similitudes que se tienen.

De manera general, la identidad genérica es la forma en que las personas proyectan el género que se les asigna socialmente y que asumen de manera más o menos consciente. Esta identidad, al igual que la construcción de género, no es natural, sino que está ligada a la ideología de género dominante dentro de la sociedad a la que se pertenece.

Por ejemplo, en una comunidad tradicional en donde las mujeres son significadas a partir de la maternidad, una mujer, que se asume como tal, proyecta su identidad femenina por medio de actitudes maternas y de su devoción al cuidado de sus hijas e hijos. Por otro lado, un hombre en ésta misma comunidad se significa como proveedor y jefe de la familia. A partir de ello, este se asume como una figura de autoridad con poder sobre el resto de los integrantes de la familia, sobre los que lo ejerce a través de actitudes de autoridad, fuerza y violencia, ello sustentado por su condición de proveedor.

Las discusiones sobre la identidad de género se han centrado, tradicionalmente, en el protagonismo otorgado a la biología. (Musitu, Gonzalo & Cava María, 2001) Tal es el caso de la medicina que atribuye las características masculinas a la producción de testosterona y las femeninas a la producción de estrógenos.

Tradicionalmente, se atribuye la producción de la primera a los hombres y la segunda a las mujeres. A partir de este tipo de investigaciones se han llegado a naturalizar las diferencias de espacios y actividades entre mujeres y hombres. Así, por ejemplo, se atribuye a la mujer la identidad reproductora con base en su rol de madre y cuidadora; mientras que el hombre es ligado con la identidad de producción a partir de su relación con la caza y el trabajo en el espacio público.

Sin embargo, a pesar del constante binarismo y polarización entre el género y el sexo, la identidad de género no está necesariamente ligada a las características sexuales del cuerpo del individuo. “Ser mujer u hombre es la forma como se percibe y se desarrolla, independientemente si se tiene características físicas, fisiológicas, genotípicas, masculinas o femeninas.” (Rodríguez, Ariana, 2015, p. 170) Se trata de la internalización de ideas y construcciones sociales que se relacionan con las diferenciaciones de género. Estas conceptualizaciones tienen que ver con la cultura en que se desarrollan las personas, no aparecen de manera natural.

Contrario a las ideas biologicistas, la fundación de esta identidad es un proceso simbólico. Todos los elementos constitutivos del género, planteados por Joan Scott, influyen en la construcción identitaria de las personas como mujeres u hombres, transformando la experiencia individual en una experiencia colectiva. La adscripción a los grupos genéricos define la forma de ver, pensar y plantear la vida. Ello, determina la experiencia de los individuos en los espacios sociales tanto públicos como privados.

La relación entre sexo y género constituye un sistema normativo al que se espera que los individuos respondan y adscriban su identidad. A partir de las características sexuales, se busca que los hombres se identifiquen con lo masculino y las mujeres con lo femenino.

1.1.3.1. Identidad femenina

En el caso de las mujeres, estas se ven socialmente obligadas a cumplir con una identidad femenina. Esto es a través de socialización de estas identidades y la asignación de espacios, símbolos y elementos a lo largo de la vida de las personas. Asimismo, por medio de relaciones se sanciona socialmente a quienes no se adaptan a esta identidad.

A pesar de las diversas inscripciones identitarias y sociales a las que pertenecen las mujeres, todas ellas comparten la misma condición histórica de género. Esta las ubica como objetos de opresión dentro del sistema patriarcal. Así, su identidad es una serie de características simbólicas, subjetivas y culturales que las significa como seres para otros.

Según Marcela Lagarde (2008) la construcción histórica cultural que caracteriza a las mujeres desde su condición genérica es la feminidad. Esta las construye de manera excluyente a partir de su antagonismo y contraste con el hombre. De tal manera, la identidad femenina carece de características propias y está más bien ligada al conjunto de

simbolismos naturales relacionados con las mujeres y todos aquellos que se contrapongan a la identidad hegemónica masculina.

Marcela Lagarde (2011), afirma que la identidad femenina es construida a partir de la definición social del ser y el cuerpo: un *ser para otros* y un *ser de otros*. A partir de ello, las mujeres son evaluadas de acuerdo con el tipo de cuerpo y el uso que le den. Con ello, se les encasilla en categorías sociales a las que deben de responder a través de comportamientos, modos de vida y formas de pensar. Ejemplos de ello es el significado del cuerpo materno como identidad de “madre-esposa”. Esta es una categoría definida por Marcela Lagarde (2014) y se refiere a la condición de la mujer desde sus esferas vitales de la maternidad y la conyugalidad, a partir de lo cual se le exige la entrega a sus hijos y obediencia a su esposo. Por el contrario, las mujeres que determinan sus roles a partir de la erotización de su cuerpo son significadas objeto de placer sexual para los sujetos masculinos.

Estas significaciones se traducen en símbolos y actitudes sociales de lo que se considera femenino. La dulzura, la vocación de servicio, la bondad y la delicadeza son algunas de las principales características de la identidad femenina en los espacios sociales. Estas son representadas por medio de mitos, íconos e imágenes aspiracionales que moldean el espacio de vida y desarrollo de las mujeres¹ y que se encuentran en todos los espacios que dan forma a la vida cultural y cotidiana, como la iglesia, las tradiciones y mitología y las imágenes en medios de comunicación.

Un ejemplo de ello es el mito de la creación en las religiones judeo-cristianas. En este, el hombre fue creado por un Dios que lo colocó en el centro de la Creación. Ante la necesidad del hombre de un compañero, se creó a la mujer a partir de una de sus costillas, como su acompañante para servirle y sin independencia. A partir de este mito, en estas religiones se establecieron imágenes y reglamentaciones que subordinan a la mujer ante las figuras masculinas. Por ejemplo, la figura de la Virgen María que cumple el papel maternal de cuidado y representa la pureza que le otorga la virginidad.

¹“Las pruebas aportadas por la antropología, así como los mitos religiosos y literarios, corroboran la conveniencia política de las convicciones patriarcales relativas a la mujer. [...] La mujer no acuñó los símbolos con los que se a describe en el patriarcado: tanto el mundo primitivo como el civilizado son masculinos y la idea cultura de la mujer es obra exclusiva del varón.” (Millet, 2010, p.p. 105-106)

Estas mismas representaciones predominan en los medios de comunicación. Los anuncios publicitarios, por ejemplo, proyectan imágenes de las mujeres como reproductoras de valores familiares y cuidadoras de los miembros de la familia. Ello al tiempo que las muestran como consumidoras de productos de limpieza y mantenimiento del hogar.

Todos los elementos que integran la identidad femenina influyen en los espacios cotidianos y culturales de las mujeres, así como en sus relaciones sociales, económicas y políticas. Tanto la significación propia como la social de las mujeres influyen en los espacios que eligen o les son asignados para desarrollarse. Así, los roles y profesiones de cuidado, reproducción socio-cultural y de ayuda son calificados como espacios femeninos, por lo que se espera que las mujeres se integren a ellos. Además en las relaciones cumplen el rol de sumisión, pues son visualizadas como inferiores y delicadas.

La carga social de la identidad femenina es mucha. Cumplir con los atributos de ser mujer es imposible para cualquiera. La opresión que da paso al deber ser de las mujeres crea en ellas conflictos y dificultades en la construcción de su identidad, por lo que se generan constantes contradicciones por la no correspondencia de la identidad y el cuerpo asignados con la identidad y el cuerpo vividos.

1.1.3.2. Identidad masculina

Al igual que en el caso de la mujer, la identidad del hombre se construye a través de su cuerpo. Sin embargo, el cuerpo del hombre se percibe como desligado de la naturaleza, por lo que representa poder, fuerza y trascendencia. Al ser el símbolo de la racionalidad y la voluntad sobre el mandato natural se concibe al hombre como representación de lo humano. “Ser hombre implica el que hace, crea y destruye en el mundo con legitimidad, es ser quien piensa, significa y nombra el mundo, el que sabe, el poseedor de la razón, la verdad y la voluntad.” (Rodríguez, Ariana, 2014:173)

De esta manera, la identidad masculina consiste en *ser de sí* y *ser para sí* en el mundo (Rodríguez, Ariana, 2014). Es decir, los hombres existen desde una identidad propia y son dueños de sí mismo, por lo que sus acciones están enfocadas al servicio propio, a diferencia de las mujeres que están al servicio del hombre y lo masculino. Lo masculino representa el poder y la posesión sobre el resto de los objetos en su entorno social y natural. Ello incluye a los seres humanos, especialmente las mujeres. El poder y la

dominación ejercida por los hombres sobre las mujeres y otros hombres, depende de otras características de identidad que los acercan o alejan del modelo hegemónico dominante. De esta manera, en consonancia con las relaciones de dominación patriarcal, los hombres deben de mostrar su poder y fuerza sobre el resto para demostrar su valor social.

A partir de ello, el ser hombre es representado socialmente a través de símbolos de poder y fuerza. La violencia, la inteligencia, la dominación y el valor son característicos de la identidad masculina que se proyectan en espacios públicos como privados. Al igual que la identidad femenina, estas características se enseñan socialmente a través de mitos, íconos e imágenes (Millet, Kate, 2010) que buscan crear una imagen hegemónica del hombre que debe de ser seguida y respetada.

Tal es el caso del mito griego de Hércules. Como el hombre más fuerte del mundo, este dominaba las batallas que se le presentaban, mostrando poder y dominación a través de este atributo. Debido a ello, Hércules se convirtió en un héroe de la mitología griega y un símbolo de masculinidad que muestra la importancia de la fuerza para esta identidad y su dominación.

Ambas identidades se vuelven contrastantes y antagonistas entre sí. La presión social, - que se ejercen a mujeres y hombres los diversos agentes socializadores como la familia, Iglesia, medios de comunicación y escuela, entre otros- de cumplir con la identidad de género correspondiente hace que se naturalicen actitudes de dominación violenta por parte de los hombres y de sumisión y aceptación por parte de las mujeres. Esto provoca que se refuerce el conflicto en las relaciones entre mujeres y hombres y las relaciones de dominación se vuelvan más evidentes.

Las construcciones que se internaliza y construyen la identidad masculina y femenina se generalizan a través de la cultura y de su reproducción. Estos dan paso a estereotipos que tradicionalmente se relacionan con mujeres y con hombres y que establecen los roles que ambos deben de seguir dentro de la sociedad. A continuación se presentan estos estereotipos y su construcción e influencia en el espacio socio-cultural.

1.2.3. Roles y estereotipos tradicionales de género

Dentro de las sociedades que se organizan de manera genérica, todas las personas tienen una identidad de género. Junto con el resto de los procesos y elementos que construyen la identidad de las personas, el género es un elemento sustancial en ellas, debido a que es

fundante y permanente a lo largo de la vida.

"Cada quien es, siente y sabe, que es mujer o que es hombre y, más allá de su voluntad y aún de su conciencia, su modo de vida está genéricamente determinado y todos los hechos de su existencia tienen la impronta de género." (Lagarde, 1998, p. 34)

La cultura y los elementos sociales construyen paradigmas de lo que significa ser mujer y hombre, lo que forma parte de la identidad de las personas desde que esta se construye. Con ello, las personas se ubican socialmente desde la identidad de lo femenino y lo masculino, a partir del género asignado que concuerda con su sexo biológico, no necesariamente con su identidad individual.

Así, el género es un elemento fundante debido a que los procesos de identidad de género comienzan incluso antes del nacimiento. A través de rituales y simbolismos, por ejemplo, las fiestas de "Baby Shower", los colores con los que se pinta la futura habitación y los juguetes que se compran para la o el bebé, los grupos primarios de socialización determinan características de género que se espera que sean adoptadas por los individuos.

A lo largo de la vida, estas expectativas continúan y se vuelven más rigurosas. De manera que la identidad socialmente asignada a las y los individuos es internalizada y naturalizada por ellas y ellos sobre el resto de los elementos de identidad (de clase, etarios, políticos, entre otros). Es por ello, que el género se considera un elemento permanente en la construcción y expresión de la identidad de las personas.

Las diferencias genéricas y su naturalización refuerzan las relaciones patriarcales que subordinan a la mujer y lo femenino a la dominación masculina. Ellas surgen y se reproducen constantemente en todos los espacios de socialización. La familia y la escuela son los espacios en donde hay una mayor reproducción, debido a que son los primeros espacios en donde las y los individuos se desenvuelven socialmente. De esta manera, las características y representaciones de lo femenino y lo masculino que se enseñan dentro de ambos espacios serán fundamentales para la construcción de la identidad de género y la concepción que las personas tengan de las relaciones genéricas a lo largo de su vida.

Social y culturalmente, las representaciones de clase e identidad son expresadas y manifestadas a través de estereotipos. Para Laird y Thompson (en Colás, Pilar y Villaciervos, Patricia, 2007, p. 38) "los estereotipos son generalizaciones preconcebidas

sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales." Estos se construyen a partir de los entornos de socialización de las personas y constituyen las construcciones de identidad colectiva e individual que proyectan y se les atribuyen.

De acuerdo con Marcela Lagarde (2011), a la par de aprender cómo actuar dentro de un marco sociocultural, la enseñanza y procesos de socialización a partir de la asignación diferencial de actividades según el género influyen en la manera de comprender las estructuras sociales y el significado de ser hombre y ser mujer. La construcción de estas ideas gira en torno a los estereotipos de género, es decir, representaciones simbólicas y significados sociales tradicionalmente asignados a las personas según su sexo biológico.

Los estereotipos de género están presentes en la vida desde antes del nacimiento y comienzan a ser aprendidos y reproducidos de manera inconsciente desde la infancia, con lo que constituyen la base de la identidad de género y las asignaciones diferenciales entre mujeres y hombres. A partir de ellos las personas aprenden el significado sociocultural de los géneros, lo introyectan en su personalidad y lo proyectan por medio de ideas, pensamientos y comportamientos que responden a exigencias sociales.

La construcción de los estereotipos tradicionales de género surge de la concepción que liga a la mujer con la naturaleza y al hombre con lo humano. Esta idea resulta en la creencia de que la mujer no interviene en los hechos voluntariamente, sino que su actuar es explicado a través del poder exterior y superior de la naturaleza que le concede sus características y atributos, sin que en el proceso intervenga la razón. Ello se significa a partir del servicio y la delicadeza (íntimamente ligado con la capacidad reproductora y la maternidad). Por el contrario, el hombre trasciende este hecho y se convierte en el símbolo de la fuerza y la racionalidad al haber superado su condición natural y con ello llegar a la condición humana.

Así los estereotipos tradicionales de género más comunes señalan que los hombres son la máxima autoridad de la casa, independientes, libres, individualistas, objetivos, racionales, jueces en última instancia. A las mujeres, por el contrario, se les considera dependientes, débiles, sumisas, emotivas, no inteligentes, reprimidas para el placer, encargadas de las responsabilidades domésticas y de la crianza de los hijos.

Estas representaciones se reflejan en todos los ámbitos sociales y se encuentran altamente internalizadas en el orden social. Su reproducción se refleja en todas las relaciones sociales y deviene en desigualdades.

Para la comprensión de estos estereotipos y su reproducción en el entorno social es útil recurrir a la estructura de identidad genérica que proporciona Félix Ortega (1998). En ella, se reconocen 4 marcos de identidad que proyectan las representaciones de género en el individuo y en la colectividad sociocultural.

- El cuerpo
- Las capacidades intelectuales
- Lo afectivo y emocional

Las relaciones e interacciones sociales

El primer marco es el *cuerpo*. Este es el principal referente sobre el que se articulan las cualidades diferenciadas que son otorgadas a mujeres y a hombres. Como se mencionó anteriormente, el cuerpo de la mujer es significado a través de su capacidad reproductora, mientras que el del hombre simboliza la trascendencia de su condición natural, lo que lo convierte en productor de su entorno. De esta manera, el cuerpo del hombre es significado a través del vigor, mientras que el de la mujer representa delicadeza. Una vez que se interiorizan estas visiones, se generalizan a espacios externos que determinan lo cotidiano y cultural. A partir de ello, la mujer es relegada al espacio privado, a cargo de tareas domésticas y del cuidado de los miembros del hogar. Por su parte, el hombre se convierte en dueño del espacio público y de las actividades sociales y de poder.

En el marco de las *capacidades intelectuales*. Las habilidades organizativas y cooperativas son atribuidas a las mujeres, mientras que a los hombres se les considera hábiles en lo técnico y lo manual.

Como consecuencia de la reproducción de los estereotipos tradicionales de género en este marco, las decisiones académicas y profesionales de hombres y mujeres se ven diferenciadas según el género. Por un lado, los hombres tienden a “atreverse” a la selección de carreras científicas y técnicas como ingeniería, química y medicina, las cuales socialmente tienen un alto nivel de reconocimiento. De la otra parte, las mujeres suelen elegir profesiones relacionadas con el ámbito social y el cuidado, por ejemplo, enfermería, pedagogía o literatura, mientras que evitan las carreras que demandan habilidades técnicas. Este tipo de profesiones son socialmente consideradas inferiores en comparación con las relacionadas con las habilidades que se consideran masculinas. Por lo tanto, las actividades profesionales tradicionalmente vinculadas a lo masculino cuentan con un mayor reconocimiento y jerarquización social, lo cual reafirma la posición

subordinada de la mujer en la sociedad.

Asimismo, en el ámbito profesional, aun comparando a ambos géneros dentro de los mismos campos, los hombres representan estatus superiores que las mujeres. Esto independientemente de los resultados y habilidades mostradas, sino como producto de los estereotipos de género interiorizados que los colocan como sujetos intelectualmente superiores. Ello genera desigualdad en el desarrollo educativo y profesional de hombres y mujeres únicamente por su condición de género.

Junto con el marco intelectual, se señala el marco *afectivo y emocional*. Socialmente, las mujeres son más relacionadas con la afectividad y la emotividad, mientras que a los hombres se les considera con mayor control en este ámbito.

Estas significaciones afectan de manera directa a hombres y mujeres en distintas dimensiones. Las mujeres, al ser consideradas seres emocionales, son discriminadas en diversos espacios laborales y profesionales a partir de la creencia de que sus emociones y necesidades afectivas tendrán un impacto negativo en su desempeño.

A pesar de que el control de emociones atribuido a los hombres les da ventaja en este aspecto, en el personal sus emociones suelen ser desestimadas por lo que la expresión de las mismas debe ser reprimida. Ello genera un desequilibrio emocional que suele ser expresado por medio de la violencia, la cual es una actitud socialmente aceptada para los hombres.

Los marcos identitarios no son exclusivos de los rasgos individuales, las representaciones de género influyen en el marco de las *relaciones e interacciones sociales*. En este aspecto se reflejan cada una de las características atribuidas a hombres y mujeres que se presentaron previamente. Las mujeres, al ser más generosas, poco competitivas y arrogantes, comprensivas y receptivas son vistas como poseedoras de mayores competencias comunicativas que los hombres. Por su parte, estos últimos son caracterizados como seres introspectivos, racionales y que evitan manifestaciones personales.

Así, la socialización y relaciones de mujeres y hombres son diferentes. Por una parte, los hombres son reservados en sus relaciones, evitando las manifestaciones afectivas y la socialización personal. Por el lado contrario, las mujeres tienen mayor posibilidad de comunicarse, sin embargo, estas habilidades son calificadas de manera negativa como triviales.

A la par de ello, ambos géneros desarrollan un razonamiento moral diferente. Los hombres se enfocan en una ética de la justicia imparcial, mientras que las mujeres razonan de manera práctica y contextual que responde a una ética de cuidado. Esta situación es vista como una ventaja social para los hombres, debido a que el tipo de moral desarrollada por las mujeres es desestimada por la constante pretensión patriarcal de la objetividad, con la cual las experiencias no hegemónicas son menospreciadas ante la idea de la imparcialidad como ideal.

Para Marcela Lagarde, (1998) los estereotipos tradicionales de género se encuentran en renovación permanente. Ella explica que son aprendidos desde la infancia y constituyen la base de la identidad de género así como los pensamientos y comportamientos de las personas. Estos comportamientos, se convierten en roles que deben de cumplir mujeres y hombres dentro de una sociedad y se determinan a partir de la interpretación social de los estereotipos genéricos.

De esta manera, los roles de género son conductas estereotipadas que se espera que sean cumplidas por las y los integrantes de la sociedad en todos sus espacios de convivencia.

Así los procesos de educación-aprendizaje, de roles y estereotipos tradicionales de género resultan en la reproducción de los mismos entre las nuevas generaciones. “[...] la construcción del orden social es de carácter simbólico y en él se establecen las formas aceptadas de lo que deben ser los hombres, los comportamientos sexuales aceptados, considerando este orden como natural cuando es construido.” (Muñozcano, María, 2015, p. 148) La naturalización de estas diferencias da paso a las desigualdades entre lo femenino y lo masculino continúan y aumentan.

Sin, embargo, así como todas las construcciones de género, los estereotipos y roles no son naturales, sino construcciones sociales. Su aprendizaje se da por medio de diversos agentes socializadores en donde son enseñados y reproducidos por las y los sujetos. Ariana Rodríguez (2015) divide a dichos agentes en dos grandes grupos. Los agentes de socialización primaria y secundaria.

Los primarios son las primeras instancias que se encargan de determinar conductas y comportamientos respecto a la identidad, en ellos, se comienzan a inculcar roles sociales. Entre los principales agentes se encuentran la familia y la escuela. Los agentes de socialización secundaria son aquellos en que los individuos se desenvuelven a lo

largo de la vida y dan continuación a la socialización primaria. Ejemplo de ellos son el trabajo, las relaciones entre personas y asociaciones voluntarias.

Al ser un factor primario de identidad y socialización, el género es el principal atributo y creador de roles que se aprenden en estos espacios. De esta manera, su internalización y naturalización es tan significativa que la construcción aprendida en la familia y la escuela determina las relaciones y el aprendizaje que surgirá entre el resto de los agentes socializadores.

1.2.1. En la familia

La familia, es una institución considerada como el núcleo de la sociedad. Esta determina el primer contexto de socialización de las personas, por lo que su influencia en la construcción de identidad y reproducción de símbolos, roles y estereotipos es fundamental en el crecimiento de las y los menores de edad.

“[La familia] es el primer tamiz a través del cual adquirimos elementos distintivos de nuestra cultura, los valores y las creencias que la caracterizan, la información acerca del modo en que se configuran las relaciones sociales en nuestra sociedad, el modo en que debemos comportarnos en cada situación e, incluso, el modo en que llegamos a pensar y sentir acerca de nosotros mismos.” (Musitu, Gonzalo & Cava, María, 2001, p. 20) O sea que, al ser el primer espacio en el que se llevan a cabo relaciones sociales, se adquieren los primeros elementos sociales, culturales e ideológicos a partir de los cuales aprendemos a relacionarnos y desarrollarnos en la sociedad.

Las concepciones de familia son múltiples. De manera conservadora se le caracteriza como un grupo social organizado con base en normas que se establecen a través de la unión de una pareja, tradicionalmente por un matrimonio, cuyo objetivo es mantener el equilibrio social y satisfacer las necesidades de sus miembros. De acuerdo con esta idea, el papel de la familia es enseñar a sus miembros valores que permitan su desarrollo armónico y brindarles apoyo incondicional para alcanzar dicho objetivo.

Esta concepción patriarcal que reproduce posiciones conservadoras de la sociedad, es cuestionada por diversas teorías críticas que reconocen en ella una idea que no corresponde con la realidad social ni la cultural. Esto se debe a que está construida desde el orden patriarcal a partir de la homogenización de la cultura, sin tomar en cuenta el

sistema en que se desenvuelve la familia ni las individualidades de sus miembros. En consecuencia, dentro de esta institución se reproducen relaciones y estereotipos que dan paso a relaciones violentas y discriminación hacia sus integrantes y a los grupos oprimidos en general.

Para la teoría feminista, “la familia se define como el ámbito social y cultural privado, como el espacio primario de pertenencia, definición adscripción del sujeto, como una institución del Estado en la sociedad.” (Lagarde, Marcela, 2011, p. 284) Así, la familia es una institución que reproduce las relaciones de poder-dominación del sistema patriarcal a través de procesos de socialización y adscripción de sus miembros a esta como ámbito sociocultural.

Tradicionalmente, dentro de esta institución, las mujeres deben cumplir un rol genérico de *madre-esposas* cuya función es la reproducción social y el cuidado de sus integrantes. Ello a través de la entrega de su cuerpo e identidad al resto de las y los integrantes. Por el contrario, el rol del hombre dentro de dicha institución es el de proveedor económico y figura de autoridad sobre el resto de las y los integrantes.

La reproducción de estos roles trasciende el espacio y la temporalidad inmediatos de la familia y se reproduce a través de generaciones. Esto se debe a que son significados e interpretados por las y los miembros de la familia como deberes naturales que determinan su éxito familiar y social. Las relaciones que se producen a partir de esta naturalización responden al orden patriarcal que subordina a lo femenino ante lo masculino y a todas las caracterizaciones que representan una posición de poder inferior hacia la autoridad dominante, en este caso el padre. (Muñozcano, María, 2014)

De esta manera, los roles tradicionales de la madre y el padre son internalizados por el resto de las y los miembros y contribuirán a la significación de los géneros y, por lo tanto, a la construcción de su identidad de género. Asimismo, estos roles están ligados a construcciones de identidad que son igualmente reproducidas en la forma de actuar y relacionarse de las personas. Un ejemplo de ello es el rechazo a formas de expresión de identidad distintas a las tradicionales, que rompan con lo establecido como masculino o femenino. Esto es visible en las sanciones sociales y la discriminación hacia las hijas que no aceptan el rol de cuidadoras de las figuras masculinas o de menor edad dentro de la familia. A ellas se les sanciona de manera social y a través de acciones punitivas con la intención de que respondan a este rol ligado con la identidad femenina tradicional.

Esta reproducción de estereotipos y roles determina el tipo de relaciones de las mujeres y los hombres en el resto de sus espacios de socialización. De esta manera, las construcciones que surgen de estos otros espacios están altamente influidas por la familia y sus primeras construcciones. Como consecuencia de ello, las relaciones de poder patriarcal están presentes en las relaciones con el resto de las y los sujetos, a través de la reproducción de poder-dominación entre mujeres, hombres y figuras de autoridad hegemónica en general.

Es decir, las identidades femeninas y masculinas que se reproducen dentro de la familia y su correspondencia con las jerarquías de poder y dominación son internalizadas. A partir de ello, el resto de las relaciones sociales son significadas como análogas a las aprendidas en la familia y sus miembros se relacionan de la misma manera con otras personas que como lo harían con los miembros de su familia: las mujeres desde una posición de servicio y los hombres de dominación.

1.2.2. En la escuela

Tradicionalmente, después de la familia, la escuela es el segundo agente de socialización más importante de las y los menores de edad. En ella, además de adquirir conocimientos formales, lo que se considera como su principal función, las relaciones que se establecen contribuyen a construir su identidad y formarse ideologías, formas de actuar y de concebir al mundo. En este último sentido, la función de la institución escolar es el “el adiestramiento en las propias pautas culturales” (Moreno, Montserrat, 1986, p. 10) Como consecuencia de ello, el contenido educativo replica los estereotipos tradicionales de género y los valida a partir de la idealización científica. El reflejo de ello se encuentra en los libros de texto, el lenguaje que se utiliza dentro de ellos, así como la construcción del contenido teórico de las materias enseñadas.

La escuela es un universo de socialización en la que se aprenden y naturalizan aprendizajes más allá de los llamados escolares. Estos son comportamientos repetitivos que constituyen las relaciones y rituales cotidianos dentro de la escuela y dan estructura a una especie de cultura y rituales escolares. Estos rituales tienen como objetivo mantener un orden social y lo logran a través de comportamientos codificados que al ser repetidos de manera cotidiana se trivializan y naturalizan. (Vásquez, Ana & Martínez, Isabel, 1996)

En relación con la identidad de género y la naturalización de estereotipos tradicionales de género, al ingresar a la escuela las y los niños ya han construido su identidad genérica en el hogar. En ella han aprendido un significado más o menos estructurado de lo que les significa ser niñas y ser niños. Sin embargo, el alcance de estas significaciones se clarifica a través de las relaciones y aprendizajes sociales e institucionales que tienen lugar dentro de la escuela. De esta manera, la escuela puede jugar dos papeles en la socialización de los roles y estereotipos tradicionales de género: reforzarlos por medio de su reproducción, aumentando su naturalización; o “ayudar a modificarlos y colaborar con su deconstrucción.”

El papel que desempeñe la escuela estará vinculado a la realidad social en la que esta se encuentra. Esto debido a que dicha institución no es un ente independiente de su entorno social y cultural. Es por ello que en la mayoría de las ocasiones el papel que juega con respecto al género es la reproducción de sus estructuras y roles tradicionales, con lo que se refuerza la naturalización de los mismos entre las y los alumnos.

La socialización escolar, en consecuencia, está altamente influida por patrones sexistas que reproducen comportamientos, formas de pensar, expectativas y roles tradicionales de género. Dichos patrones se reproducen a través de las relaciones sociales entre los distintos agentes escolares y de los contenidos educativos. Estos últimos, a pesar de su pretensión de objetividad tienen una fuerte carga de contenido sexista y androcéntrico.

En relación al contenido educativo, el objetivo de la escuela es la enseñanza de contenido científico. Esta idea establece la creencia de que lo que se enseñe dentro de esta institución es verdadero y no está sujeto a cuestionamientos. No obstante, el dogmatismo con el que se reproducen los contenidos invisibiliza el hecho de que estos fueron creados por y reproducen bases androcéntricas influida por prejuicios ideológicos. “El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo”. (Mendoza, Montserrat, 1986, p. 16)

Así, en la clase de historia, por ejemplo, el lenguaje posiciona al hombre como el protagonista de la humanidad y excluye a las mujeres de la misma. Esto, siempre y cuando no se deba especificar su papel en la historia como acompañantes o entes excluidos de la totalidad masculina. Asimismo, en los mismos libros se reproducen mitos

masculinizados que idealizan la violencia y diversas formas de violencia patriarcal como valores éticos y culturales.

En cuanto a la relación social e institucional entre alumnas y alumnos con profesoras y profesores, esta se enmarca en una relación patriarcal que otorga el poder de manera unilateral a estos últimos a partir de su condición de edad, rol social y, en ocasiones, género. De esta manera, la enseñanza a través del discurso, así como los comportamientos que proyectan los docentes influyen de manera importante en el aprendizaje social y la construcción de identidad de las y los alumnos.

Ana Vásquez e Isabel Martínez (1996) clasifican las relaciones verticales entre profesoras y profesores con alumnas y alumnos a partir de la observación y caracterización holística de estas.

- Estructura asimétrica en relación al poder. Los roles de las y los actores participantes en la educación escolar están bien definidos a partir de que las y los profesores representan la autoridad y el conocimiento, poseyendo así la autoridad. En el otro polo, las alumnas y alumnos se asumen como quienes no saben, aceptando una posición de sumisión que no cuestiona el poder institucional en la figura de la o el profesor.
- Interacciones ritualizadas. las y los alumnos, así como las y los profesores disponen de modelos institucionales para dirigirse a las y los otros. Estos modelos posicionan a los primeros como figuras de respeto, mientras que tienen una mayor posibilidad de cambiarlos. Un ejemplo de ello es el tuteo, que en algunas instituciones escolares es mal visto que se lleve a cabo por parte del estudiantado a las y los profesores.
- Interacciones públicas. Las interacciones entre el profesorado y las y los estudiantes son públicas y se asemejan a una puesta en escena en la que la profesora o el profesor refuerzan su posición de poder frente al estudiante.

Así, estas relaciones de poder son el reflejo de la estructura patriarcal y androcéntrica de las relaciones y la cultura escolar. Ellas forman parte de los comportamientos cotidianos que naturalizan los estereotipos y roles tradicionales de género por medio de la reproducción de los mismos por parte del profesorado y las y los propios estudiantes. Amparo Tomé (en Castillo, Mario & Gamboa, Ronny, 2013, p. 12) “señala que el sexismo educativo responde a una forma rutinaria de transmisión ideológica en la que el profesorado desconoce el sistema de valores que transmite y las consecuencias de su

propia actuación en dicho ámbito.”

El trato con las y los alumnos también es un factor importante. Las relaciones que establecen las y los profesores con ellas y ellos se caracterizan a partir de las propias construcciones de género que poseen las y los profesores. De esta manera, la forma de dirigirse a mujeres y a hombres será diferente en tanto que les han asignado roles diferenciados en su construcción sociocultural. En ocasiones, por ejemplo, se trata a las mujeres con mayor delicadeza y cierta condescendencia, mientras que las relaciones con los hombres son más casuales y con tintes de amistad.

La influencia de los estereotipos tradicionales de género en las relaciones sociales es mucha. Reflejo de ello son las relaciones entre alumnas y alumnos, las cuales reflejan la naturalización de las construcciones y estereotipos de género socializados en la familia y a través de su vida escolar. El estudiantado reproduce estas construcciones previamente aprendidas por medio de comportamientos cotidianos y de sanciones sociales a quienes rompen con las normas tradicionales.

Como se mencionó anteriormente, en la construcción de la identidad, las actividades y roles diferenciales que se les asignan a mujeres y a hombres son la clave principal de la socialización. Dentro de las relaciones escolares, esta situación se refleja constantemente. Las y los estudiantes construyen su identidad a través de la reproducción de las significaciones de género, lo cual da pauta a relaciones determinadas a partir de los roles tradicionales asumidos por las y los estudiantes, así como las representaciones que se atribuyen a los otros dependiendo del género al que se adscriban o el que se les sea socialmente asignado.

1.3. La violencia de género como marco de las relaciones sociales

De manera general, la violencia puede ser estudiada desde diversos enfoques. Desde lo penal, se hace hincapié en el uso de la fuerza para obligar a otra persona a hacer algo, de manera que no se pueda resistir. Desde un enfoque de las ciencias sociales, también se toma en cuenta la posición que ocupa la persona que ejerce la violencia frente a aquella sobre quien la ejerce. En este sentido, la posición de poder es fundamental para el ejercicio de la violencia.

Desde esta perspectiva, otro aspecto importante de señalar es el uso o no de la fuerza. Mientras que desde una posición tradicional, la violencia es entendida a partir del uso

directo de la fuerza, al comprender las relaciones de poder-dominación en las que se inscribe, se entiende que la violencia comienza con la amenaza de su uso. Entonces la violencia se traduce, además de agresiones físicas, en actitudes que eliminan la posibilidad de las personas de actuar y comportarse ejerciendo su libre albedrío. (Muñozcano, María, 2015)

La violencia no es un fenómeno exclusivo de relaciones entre individuos, es la manifestación de un sistema social que determina el tipo de relaciones interpersonales e intergrupales. Esta se presenta en distintos ámbitos y de diversas maneras. Como se mencionó anteriormente no se trata únicamente del ejercicio físico de la fuerza, sino del uso del poder, por lo que puede presentarse de manera psicológica, sexual, verbal, entre otras.

Dentro del orden patriarcal, todas las relaciones de género son relaciones de poder. En ellas, el sujeto hegemónico ejerce por la fuerza el poder ante el sujeto oprimido que es dominado por medio de diversos, medios. Una herramienta necesaria para mantener este orden es la violencia de género. Alda Facio, (en Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p. 19) afirma que “este sistema de dominación [...] requiere de la fuerza y el temor (la aplicación o amenaza del dolor) para mantener y reproducir los privilegios de aquellos que dominan.”

El rompimiento de las normas sociales de género conduce a procesos de violencia, la cual es la principal herramienta de socialización y de control en el orden patriarcal, por lo que se encuentra presente en todos los ámbitos de socialización. Esto se debe a que se rompe con un esquema histórico, social y cultural que, como se mencionó anteriormente, es concebido como natural. Así, surge la violencia de género, que se convierte en una herramienta fundamental para que el orden patriarcal mantenga su dominación.

Para el Centro de Estudios de la Mujer, la violencia de género son todos los

“actos y actitudes de agresión, acciones u omisiones que atenten contra la integridad de las personas, basadas en el orden patriarcal y en las relaciones de poder-dominación/mando-obediencia que resulten en daño psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual, y feminicidio, en el ámbito de la vida cotidiana.” (Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2016, p. 19)

La categoría de violencia de género es un aporte del movimiento feminista y de la academia. Con ella buscan terminar con este tipo de relaciones de dominación que generan desigualdad,

injusticias y afectan de manera directa la dignidad de las mujeres y otros grupos no hegemónicos.

Esta violencia es ejercida sobre todos los grupos y sujetos que se alejan de la hegemonía patriarcal y quienes no cumplen con las asignaciones sociales sexo-genéricas. Así, el género, la edad, la posición social, étnica, económica, entre otros ejes identitarios son determinantes para el ejercicio de la violencia de género. En consecuencia, las mujeres son el principal grupo a quien se dirigen estos actos y hechos. Ellas viven en una condición constante de dominación patriarcal que disminuye sus posibilidades de ejercer con plenitud los derechos humanos y sociales que, institucionalmente han logrado que se les reconozcan.

Estas relaciones de dominación surgen a partir de la significación de las mujeres como un grupo inferior frente a los hombres. La constante reproducción de relaciones de violencia, justificadas a través de la idea de la inferioridad natural de la mujer, hace que estas se normalicen y sean comunes dentro de la sociedad e incluso de manera cultural.

1.3.1. Tipos y modalidades de Violencia de Género

Las manifestaciones de la violencia de género son muchas y se presentan en todos los espacios de socialización de mujeres y hombres. Así como se señaló al definir la violencia, en este caso el ejercicio de la fuerza física tampoco es condicionante para que se ejerza la violencia de género. Para comprender las distintas formas en que esta violencia puede ser ejercida, la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Congreso de la Unión, 2006), establece los tipos de la misma.

- “La violencia psicológica.- Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, desamor, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;
- La violencia física.- Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas;

- La violencia patrimonial.- Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima;
- Violencia económica.- Es toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral;
- La violencia sexual.- Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.”

Los espacios en los que suceden los actos y actitudes de violencia son todos aquellos en los que el sistema patriarcal desarrolla sus relaciones. Es decir, que no es exclusiva del ámbito público o privada, sino que está arraigada en relaciones ambos espacios y se manifiesta de diversas maneras. A los espacios en que se encuentra y las formas en que lo hace la LGAMVLV (Congreso de la Unión, 2006) los nombra como modalidades y entre ellas distingue las siguientes:

La categoría de violencia de género es un aporte del movimiento feminista y de la academia. Con ella buscan terminar con este tipo de relaciones de dominación que generan desigualdad, injusticias y afectan de manera directa la dignidad de las mujeres y otros grupos no hegemónicos.

- “Violencia familiar: Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo Agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.”

- “Violencia Laboral y Docente: Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad.
- Violencia Laboral y Docente: Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad.
- “Violencia Institucional: Son los actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia.”
- “Violencia Femicida: Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres.”

En conclusión, la *violencia de género* se encuentra presente en todos los espacios sociales del sistema patriarcal y es expresada de diversas maneras. En la mayoría de ocasiones, debido a que se replica a través de relaciones y espacios cotidianos, no se alcanza a comprender su existencia ni trascendencia, así como la forma en que impacta en la vida de mujeres y hombres. Todo ello es consecuencia de la naturalización de las relaciones y diferenciaciones de género a través de procesos sociales que reproducen y reafirman la dominación en la que se llevan a cabo.

Todas estas categorías, que son estudiadas desde la teoría feminista, constituyen el sistema patriarcal y las relaciones de poder-dominación que en él se desarrollan. Su reproducción y naturalización son producto de diversos procesos sociales que se

desarrollan en todos los espacios de socialización, siendo la familia y la escuela los primeros de ellos.

En las diversas etapas de la vida, la interiorización de estos elementos socioculturales del orden patriarcal, influyen en las relaciones de mujeres y hombres. Tal es el caso de la adolescencia, en donde la construcción de identidad y la ampliación de los espacios y relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo de las personas.

Es por ello que en el siguiente capítulo se presentarán las relaciones de género y la influencia de esta construcción en el desarrollo de las y los adolescentes. Debido a la importancia de la escuela y la educación formal como espacio de socialización se enfocarán estos procesos a las relaciones que se llevan a cabo en estos espacios y cómo ahí se reproducen los roles y estereotipos tradicionales de género.

Capítulo 2. La adolescencia y sus relaciones de género

El desarrollo humano es un campo de estudio interdisciplinario que se dedica a la comprensión de los cambios de los seres humanos a lo largo de su vida. (Universidad autónoma de Madrid, S/F) Este campo estudia la experiencia humana desde lo psicológico, biológico, social y cultural. Uno de los cambios más notorios que se estudian desde el desarrollo humano es la adolescencia, que suele ubicarse entre los 10 y los 17 años y se califica como un periodo de transición entre la niñez y la adultez.

Esto hace que la adolescencia sea una etapa de desarrollo humano en la vida de las personas. Su estudio desde lo psicológico y social aporta elementos para la comprensión de los espacios sociales y las relaciones de las personas. Actualmente, la adolescencia es un tema recurrente que genera opiniones diversas entre científicos sociales, educadores, e instituciones sociales. (Lozano, Agustín, 2014)

No obstante estas generalidades conceptuales, la definición teórica de esta etapa se encuentra con una serie de problemas y complejidades que evitan su conceptualización homogénea. Las diferencias físicas, cognitivas, de madurez y culturales entre mujeres y hombres menores de edad hacen que las experiencias entre las personas sean diferentes entre sí. Sumado a ello, durante el periodo en que se suele conceptualizar la adolescencia surgen una serie de cambios biológicos y sociales que son diferentes entre culturas y situaciones individuales.

Así, se trata de un periodo fundamental en la vida de toda persona que brinda elementos esenciales para la construcción de la personalidad y la dirección del modo de vida de los sujetos. Las experiencias que se viven en ella incluyen “el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto.” (Organización Mundial de la Salud, 2016)

Durante este capítulo se aborda la adolescencia como parte de las experiencias y etapas de desarrollo de las personas que definen sus relaciones y espacios de socialización. Esto se hace desde una perspectiva sociocultural con perspectiva de género, lo cual aporta elementos fundamentales para la comprensión de la construcción de identidad y el tipo de relaciones que están determinadas por construcciones de género.

2.1. La adolescencia como etapa de desarrollo humano

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2017) la adolescencia es “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.” Durante este periodo, surgen diversos cambios psicológicos y biológicos en los individuos, así como un cambio en las expectativas sociales en el comportamiento de las personas.

A pesar de que esta es una de las definiciones más aceptada y a partir de la cual se conceptualiza la adolescencia y se crean planes para el bienestar de las y los adolescentes, definirla con precisión es mucho más complejo. Esto se debe a las situaciones legal, social y cultural de las y los adolescentes.

El primer obstáculo para la definición son las diferencias de madurez biológica, emocional y cognitiva entre las y los adolescentes. (UNICEF, 2011) De forma tradicional, se establece la pubertad como inicio de la adolescencia. Se comprende como pubertad el conjunto de modificaciones biológicas que llevan a la madurez biológica y a la capacidad reproductiva. (OMS en Silva, Irene, S/F) Esta generalización crea conflictos y confusión debido a que el comienzo de la pubertad puede variar entre mujeres y hombres, así como entre personas del mismo sexo.

Sin embargo, debido a que se establecen edades específicas en los sistemas educativos y otros espacios de socialización, en ocasiones para el momento en que las y los adolescentes inician la pubertad, ya han sido tratados como adolescentes por años dentro de la escuela y en sus propias familias.

El mismo desfase ocurre con los procesos de maduración emocional y cognitiva. Ambos sentidos afectan los procesos de socialización de las y los adolescentes. Esto se debe a que las personas con quienes se desenvuelven les tratan a partir de la idea de que han alcanzado un nivel de madurez que les permite enfrentarse a situaciones específicas. Sin embargo, cuando esto no es así llegan a sufrir rechazo, violencia por parte de adultas y adultos, así como otras y otros adolescentes.

Esta diferencia en la maduración cognitiva y emocional se ve reflejada en sus relaciones sociales y en el desarrollo educativo institucional. Por ejemplo, el cumplimiento de tareas y proyectos escolares que requieren cierto grado de madurez se les dificultaría y les impediría un alcance óptimo de los objetivos. Asimismo, las relaciones con personas de su misma edad presentan retos como cambios en el tipo de trato entre amistades y el

y el comienzo de nuevas, los cuales son aceptados de manera diferente de acuerdo con el nivel de madurez emocional.

A pesar de la dificultad que estos obstáculos representan para la definición de la adolescencia, existen aproximaciones desde diversas perspectivas de desarrollo humano. Sigmund Freud, desde su concepción psicoanalítica supone la definición del desarrollo adolescente a partir de su dinámica psicosexual. (Lozano, Agustín, 2014) En la teoría freudiana, la adolescencia se corresponde con la etapa genital en la que se alcanza la maduración sexual y resuelve la situación edípica. Así, la misión del adolescente es lograr la primicia genital y la búsqueda del ser amado en otra persona distinta a su madre o padre.

Otros autores como Ana Freud y Peter Blos desarrollaron sus propias teorías de la psicología adolescente con influencia de la teoría freudiana. No obstante, a diferencia de Freud reconocieron los factores sociohistóricos, relacionales y psicológicos como factores que pueden modificar el desarrollo y los instintos impulsivos.

Por su parte, Erik Erikson desde una perspectiva psicosocial afirmaba que la adolescencia se constituye como un periodo de transición y dilación en la que la persona debe integrar sus experiencias de la niñez con las expectativas del futuro. (Lozano, Agustín, 2014) Desde las etapas de desarrollo descritas por Erikson, la adolescencia comprende las edades entre 12 y 19 años. Durante este periodo la persona debe solucionar el conflicto de la creación de la identidad frente a la confusión de roles. Así, se desarrolla un fuerte sentido de sí mismo o queda confundidos acerca de su identidad.

La perspectiva cognoscitiva de Jean Piaget muestra la secuencia de estadios que lleva a las personas a transitar de las formas básicas de conocer al conocimiento científico. En este sentido, estableció 5 etapas de desarrollo en las que se obtienen diversas habilidades cognoscitivas para alcanzar este objetivo. Dentro de este marco, la adolescencia se encontraría en la etapa de las operaciones formales que aparece a partir de los 12 años y en que la persona puede pensar en términos abstractos y enfrentar situaciones hipotéticas.

Al ubicar a la adolescencia desde todas estas teorías de desarrollo, volvemos a la dificultad inicial para su caracterización. No obstante, a pesar de que las diversas perspectivas muestran diferentes caracterizaciones de este periodo, dentro de todos ellos, al igual que la Organización Mundial de la Salud, coinciden en que se trata de un periodo

Con todo ello, a partir de este punto se caracterizará a la adolescencia como una etapa humana determinada por los cambios biológicos y sociales que impactan el desarrollo individual y psicológico. Las edades entre las que se da esta etapa son entre 10 y 17 años, sin que esto represente un inicio y un final estándar en todas las personas. Ello depende de sus características individuales, así como su relación con su entorno y agentes de socialización.

Este último factor es determinante en el desarrollo de las y los adolescentes, debido a la significación y trato que se les da cuando llegan a la etapa tradicionalmente concebida como inicio de este periodo. De ellas y ellos se espera la madurez emocional y cognoscitiva suficiente para enfrentar situaciones que se presentan en su entorno. Asimismo, la socialización y naturalización de roles y estereotipos tradicionales de género aumenta debido a que se considera que este periodo es preparación para la vida adulta, por lo que las responsabilidades sociales de género aumentan. Un claro ejemplo de ello son las imágenes y construcciones del amor romántico que rodean la vida de las y los adolescentes por medio de películas, canciones y series de televisión.

Con base en ello, para la comprensión de la adolescencia y su relación con el desarrollo humano, se retomarán las perspectivas Sociocultural de Lev Vygotsky y la Ecológica de Urie Bronfenbrenner. Ambos teóricos perciben el desarrollo humano como una continuidad y lo explican a través de la relación de las personas con su ambiente, más allá de la consecución naturalizada de etapas determinadas por edades. Sus principios se muestran a continuación en la Tabla 1.

T A B L A 1

Enfoques de desarrollo humano

<p>Enfoque sociocultural Lev Vygotsky</p>	<p>Para Vygotsky el desarrollo de la niñez solo puede ser entendido a través de la comprensión de los procesos tanto biológicos como culturales. En primer lugar, este teórico entendía el desarrollo como un proceso cualitativo con transformaciones consustanciales. Contra el resto de las teorías del desarrollo, Vygotsky proponía enfocarse de manera positiva en las habilidades que posee el niño y no en las que debe de adquirir, estableció el desarrollo desde un punto de vista dialéctico que se lleva a cabo de manera activa a través de las influencias del entorno y los intentos de las y los menores de adaptarse a este.</p> <p>La teoría sociocultural presenta a “un niño o niña que interactúa con los otros agentes sociales y que, [...] gracias a los procesos de mediación social, accede al manejo de símbolos que le permiten progresar desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.” (Sandoval, Armida, p. 65)</p>
<p>Enfoque ecológico Urie Bronfenbrenner</p>	<p>La teoría de Bronfenbrenner es de carácter evolutivo. A través de ella se define el proceso por el que el sujeto adquiere una concepción amplia del ambiente ecológico y cómo se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades dentro de este.</p> <p>Este autor consideraba que el desarrollo era producto de la compleja relación entre las características del individuo y de su entorno. Para él el entorno debe de ser comprendido de una manera global y dinámica en su relación con las y los individuos. Para ello, dividió al medio ambiente (entorno) en 4 sistemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microsistema. Está constituido por los contextos más cercanos al sujeto, como la familia, la escuela y los grupos de iguales. Este sistema comprende las relaciones, roles y actividades de las y los individuos que influyen en el comportamiento de la niña o niño. • Mesosistema. Es la relación que hay entre dos o más entorno en los que se participa de manera activa. Como la relación entre escuela y amigos, familia y amigos, escuela y familia, entre otras. • Ecosistema. En este caso, el individuo no es entendido como un sujeto activo. El ecosistema son las fuerzas que influyen en aquello que sucede en los microsistemas y en los que la niña o el niño no tienen influencia, pero si impactan en su desarrollo, por ejemplo, la relación entre madre y padre, las condiciones económicas de amigas y amigos o las relaciones laborales del personal académico. • Macrosistema. Se refiere a las condiciones sociales, culturales y estructurales que determina la sociedad, cultura y sus rasgos. Está constituido por valores, tradiciones, estructuras, poderes y otros más. En este sistema, el individuo tampoco aparece de manera activa.

(Elaboración propia a partir de Rice Philip, 1997 & Sandoval, Socorro, 2009)

Al tomar en cuenta la perspectiva ecológica de la teoría de Urie Bronfenbrenner, la influencia de los sistemas en la vida de las y los adolescentes determina no solo su desarrollo personal, también sus relaciones con el resto de las personas que conforman su ambiente. (Sandoval, Socorro, 2009) Como se ha mencionado, la familia y la escuela son los principales espacios de socialización de las y los adolescentes, es decir, su *microsistema*. Sin embargo, es necesario recalcar que ninguno de ellos actúa de manera independiente, sino que interactúan entre sí de manera directa y a través de la reproducción comportamientos, ideas y representaciones que ellas y ellos internalizan en ambos espacios, formándose así el *mesosistema* en el que se desenvuelven y reproducen diariamente.

Por ejemplo, una adolescente dentro de una familia nuclear conformada por su madre, su padre y un hermano 2 años mayor que ella, quien acude a una escuela de educación tradicional. Las relaciones en su casa reproducen estereotipos tradicionales de género, lo que hace que se le dé más libertad a su hermano que a ella, debido a que se considera que ella debe ser protegida a causa de su delicadeza. Esta idea de delicadeza y protección por parte de las figuras masculinas y de autoridad, se replica en la escuela. En este espacio, los hombres se comportan de manera agresiva entre sí, pero tratan a las mujeres con aparente delicadeza, replicando relaciones violentas en las que se subordina a las mujeres al poder masculino.

En cuanto al *exosistema*, este influye en las realidades situadas en que se desenvuelven las y los adolescentes. Estas realidades les ubican en una especificidad individual y relacional. A pesar de no tener influencia activa en él, las construcciones sociales internalizadas a través de sus relaciones entre el microsistema y el mesosistema influyen en la manera en que aceptan y retoman las situaciones que conforman este sistema. Esta relación funciona de manera recíproca, es decir, las situaciones que conforman el exosistema tienen, a su vez, influencia en las relaciones que las y los adolescentes establecen en los otros dos sistemas, ya sea en esta etapa o a lo largo de su vida.

Regresando al ejemplo de la adolescente, la cultura en que ella se desarrolla determina la forma como se llevan a cabo las relaciones de género, como las presentadas más arriba. Esa cultura tiene que ver con el lugar en el que habita, el cual no es decisión suya, sino de su madre y padre. Asimismo, el tipo de educación impartida en su escuela es determinada por las y los directivos, al igual que la forma de impartir clase de las profesoras y

profesores. A pesar de que ella no tiene que ver con estas decisiones, es parte de este sistema y las relaciones que en él se desarrollan. De igual manera, la forma en que las vive y reproduce se da a partir de los valores que se reproducen en su familia.

Nada de lo anterior son situaciones aisladas a un solo sistema social. Estos sistemas se encuentran enmarcados en un ambiente social y cultural llamado *macrosistema*. Desde la teoría feminista este es el sistema patriarcal. Como se mencionó en el Capítulo anterior, el sistema patriarcal es “uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales” (Lagarde, Marcela en Chávez, Julia, 2016, p.p. 12-13)

Este sistema reproduce, en todos sus niveles y ámbitos, relaciones que sitúan a lo masculino por encima de lo femenino. Esto es a través de construcciones culturales que moldean valores, relaciones, ideologías y estructuras sociales y que se vuelven parte de la vida cotidiana de las y los adolescentes. Ello es posible debido a que estas construcciones son reproducidas por las personas y medios que conforman su ambiente, por lo que son aprendidas como condiciones naturales.

Retomando los planteamientos de la Teoría de Desarrollo Sociocultural de Lev Vygotsky las construcciones que se reproducen en el ambiente de las y los adolescentes son determinantes sociales en su aprendizaje. Esta teoría afirma que la sociedad transmite formas de actuar y organizar el conocimiento. Este conocimiento conforma las funciones intelectuales superiores, adquiridas por el contacto con la cultura, que se originan como relaciones entre individuos y luego son interiorizadas.

Todo ello se refleja en la reproducción de los estereotipos de género en el ejemplo de la adolescente. Estos estereotipos son los determinantes de sus relaciones en la familia y la escuela. El aprendizaje se vuelve parte de sus funciones intelectuales superiores y se reflejan en su reproducción y consecuente interiorización. Debido a que este tipo de relaciones y su reproducción es parte de la cultura en que ella se desarrolla y es reproducida por las personas y las estructuras, se piensa que estas son condiciones y procesos naturales.

Ambas perspectivas de desarrollo, permiten comprender el desarrollo y las relaciones de las y los adolescentes por medio de su situación específica y el contacto con los sistemas que conforman su ambiente. A partir de ello, esta es una etapa de cambios influidos por

relaciones cotidianas y las estructuras de los sistemas con los que tienen contacto y que determinan su situación.

En este análisis no se debe de olvidar lo que afirma la Organización Mundial de la Salud al caracterizar a la adolescencia como un periodo de cambios y madurez. Debido a ello, los determinantes sociales y su interiorización por medio del aprendizaje tengan mayor influencia en el desarrollo de las y los adolescentes. Es esto se refleja con mayor relevancia en la construcción de la identidad de ellas y ellos.

A causa de la importancia que el género tiene en las relaciones y los sistemas sociales, este tiene un papel fundamental en dicho desarrollo. En consecuencia, ambos factores se conjuntan en la construcción de la identidad de género, la cual es un eje fundamental en la vida y relaciones de las personas. En el siguiente apartado se hace un análisis de la construcción de la identidad de género durante este periodo y la influencia que esta tiene en el desarrollo de las y los adolescentes.

2.2. Construcción de la identidad de género en la adolescencia

La identidad se puede definir de muchas maneras, tomando en cuenta que este no es un concepto que se utilice por sí solo. Este es un término que suele estar acompañado de un calificativo que especifica el tipo de identidad del que se habla. Así, por ejemplo, encontramos estudios sobre la identidad nacional, identidad política, identidad vocacional, entre otras, de las cuales la que nos compete en el presente es la identidad de género.

Esto último, nos lleva a definir la identidad desde la relación con lo individual y lo social y cultural:

“La identidad se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas, tradicionales o no, dentro de dinámicas de conflicto, con un período evolutivo propio y con un pasado y un futuro, con un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes.” (Rojas, Morelba, 2004, p. 470)

Como se estableció previamente, la adolescencia es una etapa en la que la construcción de la identidad es un proceso fundamental. Socialmente, se concibe a las y los adolescentes como personas con la capacidad de definirse a sí mismos y la necesidad de prepararse para la vida adulta. Es por ello que de manera estructural y sistemática se les exige construir una identidad que responda a los paradigmas y construcciones socioculturales. Esto se logra a través de las relaciones y determinantes sociales que

reproducen de manera cotidiana y sistemática las construcciones culturales y sociales. A partir de ello, las y los adolescentes internalizan estas construcciones y las replican en la formación de su identidad.

La construcción de la identidad durante esta etapa es fuertemente influenciada por la familia y las relaciones sociales dentro de la escuela. Después de la familia, esta es el segundo espacio socializador más importante durante este periodo. Ahí, además de adquirir conocimientos formales, las relaciones que se establecen contribuyen a construir su identidad y formarse ideologías, formas de actuar y de concebir al mundo.

Esta construcción se da a través de diversos ejes. El género es uno de los principales factores en su construcción. Al ser un elemento fundante en la construcción de la identidad de todas las personas, el género tiene una relevancia especial en el desarrollo identitario de las y los adolescentes. Esta construcción, tiene como principal eje la concepción de mujeres y hombres a partir de su condición genérica.

La construcción de la identidad de género

“alude al modo en que el ser hombre o mujer viene prescrito socialmente por la combinación de rol y estatus atribuidos a una persona en función de su sexo y que es internalizado por cada persona. Las identidades y roles atribuidos a uno de los sexos son complementarios e interdependientes con los asignados al otro; así, por ejemplo, dependencia en las mujeres e independencia en los hombres”. (Banco Mundial en: Instituto Nacional de las Mujeres, 2009:75)

De esta manera, a partir de las concepciones sociales de género, tradicionalmente se han establecido roles y estereotipos que se espera que sean seguidos por mujeres y hombres dentro de un ámbito de diferencias a partir de la división entre lo femenino y lo masculino. Estos roles y estereotipos son los que influyen en las y los adolescentes durante la conformación de su identidad genérica.

Así, se reproducen las construcciones que caracterizan a las mujeres y lo femenino como símbolo de lo natural, la responsabilidad del cuidado, la delicadeza y la reflexión. Esto en contraposición a lo masculino, que es simbolizado como lo humano y el poder. Este simbolismo resulta ser contradictorio, debido a que la ostentación de poder se relaciona con la violencia, competición, fuerza e impulsividad.

Dichos estereotipos se reproducen en los principales espacios de socialización de las y los adolescentes: la familia y la escuela. Asimismo, los medios de comunicación los normalizan y los establecen como estándares de comportamiento. De esta manera, las y

y los adolescentes los aprenden y se convierten en conductas que se reproducen todos los días y en construcciones que conforman su identidad y la manera en que perciben estos elementos entre sus pares.

Debido a las diferencias entre las caracterizaciones de mujeres y hombres, “[...] la clave de la socialización está en la asignación diferencial de actividades y roles a hombres y a mujeres [...]”. (Ruiz, Estrella, García, Rafael & Rebollo, María, 2013, p.p. 125) Como consecuencia de esta socialización y educación, mujeres y hombres se comportan de manera distinta y se desarrollan en ámbitos diferentes que responden a los estereotipos aprendidos. Debido a esto, se continúan naturalizando estas diferencias socialmente reproducidas.

Esta diferenciación compromete a ambos, mujeres y hombres en la etapa de la adolescencia. Mientras que a las mujeres se les educa para la responsabilidad, el cuidado y la delicadeza, los hombres son educados a partir del mandato de género de competencia, éxito y fuerza.

Las relaciones entre ellas y ellos mismos, con el resto de las personas que integran su ambiente, así como los roles que adoptan están determinadas por estas construcciones. Las mujeres, aprenden a existir para los otros y asimilan roles de sumisión frente a los hombres, por ejemplo, el de *damisela* en las relaciones de amor romántico. Además, asumen un lugar secundario en la cotidianidad y de tareas invisibilizadas en la sociedad. Por el contrario, los hombres afirman su masculinidad a través de actos y lenguaje violento, que los haga sobresalir del resto de sus pares. Los roles que asumen son de dominación e individualismo, un ejemplo de ello es el asumido en los equipos deportivos en donde socialmente enaltece la fuerza y el poder masculino.

La interiorización y naturalización de las diferencias de género tiene consecuencias educativas, debido a que “juegan un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos”, (Colás, Pilar & Villaciervos, Patricia, 2007, p. 39) así como sus relaciones. En lo académico, los estereotipos tradicionales de género influyen en la forma en que las y los docentes tratan a las y los adolescentes, dando mayor importancia a las habilidades de los hombres, especialmente las técnicas y deportivas, mientras que se encamina a las mujeres a que reproduzcan roles de cuidado y sociales. Al mismo tiempo, las y los propios jóvenes reproducen estos roles en el afán de cumplir con las exigencias de género.

personales y sociales. Este antagonismo resulta en la falta de solidaridad y empatía entre ambos géneros, lo cual puede desencadenar en procesos de violencia de género.

La comprensión de la influencia del género, así como la construcción de la identidad de género en la etapa de la adolescencia es de gran importancia para el desarrollo individual y social de las y los adolescentes. Una de las razones de ello es que cuando una o un adolescente “transgrede alguno de los roles femeninos y masculinos asignados culturalmente es violentado o violentada por el sistema patriarcal.” Ella o él puede ser sujeto de discriminación entre sus pares, así como de los adultos por quienes es señalado como rebelde y que necesita ser corregido. Estas acciones desencadenan en actos y procesos de violencia de género. Lo mismo sucede con las conductas diferenciales internalizadas que marcan las relaciones entre mujeres y hombres. Estas relaciones de violencia y la forma en que influyen en la vida de las y los adolescentes son analizadas en el siguiente apartado.

2.3. Violencia de género en la adolescencia

La violencia es un fenómeno presente en todas las relaciones sociales. Debido a su naturaleza diversa es difícil caracterizarla desde una única perspectiva. La Organización Mundial de la Salud (2018) la define como el “uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.”

Sin embargo, la violencia va más allá del uso de la fuerza física. Esta puede presentarse a través de distintas acciones que atentan contra la dignidad de otra persona o grupo de personas. Así, se puede ejercer violencia por medio de palabras hirientes, al ignorar a alguien o imposibilitarle el acceso a los bienes sociales y materiales a los que tiene derecho de acceder.

De esta manera, la violencia está presente no solo en todas las relaciones, sino en todos los ámbitos, de forma directa o estructural. En cuanto a su relación con el género, la violencia puede estar motivada por la condición de género del grupo o

persona sobre quien se ejerce y la posición de dominación que quien la ejerce ostenta sobre él o ella.

Así, la violencia de género “[...] se define como cualquier violencia ejercida contra una persona en función de su identidad o condición de género, [...] tanto en el ámbito público como en el privado.” (Ramírez, Gloria, 2015, p. 52) Esta puede presentarse de maneras diferentes, con o sin el uso de la fuerza física.

La violencia de género es producto de los mandatos sociales que determinan la forma en que mujeres y hombres deben comportarse a partir de serlo:

“Los estereotipos, como un conjunto de patrones de creencias compartidos por la comunidad o grupo social, tienen un impacto directo en los individuos, ya que funcionan como modelos de comportamiento y suscitan conductas o pensamientos que dirigen el rumbo de sus vidas.” (SEP-UNICEF en Ramírez, Gloria, 2015, p. 47)

Al igual que el resto de las violencias, la de género no se refleja exclusivamente a través de golpes y agresiones físicas. Debido a la presencia del género como determinante de identidad y de las relaciones entre personas, esta puede ser motivada desde diversos espacios y tomar forma de múltiples acciones, verbales, institucionales, físicas entre otras. En consecuencia, a pesar de la alta prevalencia de la violencia de género en diversas manifestaciones, esta es minimizada e incluso invisibilizada. Ello se debe al arraigo de las relaciones de género y de la propia violencia dentro de la sociedad, lo cual dificulta su identificación:

“La normalización de la violencia de género en la adolescencia es mayor si cabe que en otras edades, ya que ellas y ellos son capaces de describir la violencia, conocen casos de violencia de género, pueden identificarla sobre el papel, pero, en general, creen que es algo [...]” (Hernando, Ángel, 2007, p. 327)

...ajeno a ellas y ellos, pues no se identifican como individuos genéricos.

En este sentido, un factor fundamental en la reproducción de este fenómeno es el hecho antes establecido que durante esta etapa la construcción de la identidad y la socialización es fundamental para el desarrollo individual y social. La construcción de la identidad durante este periodo está altamente relacionada con el miedo al fracaso. Ya sea el fracaso de dejar a un lado la niñez y alcanzar la vida adulta o la construcción de la identidad a través de la idea del fracaso personal en las áreas en que se desarrollen. “Así la conducta violenta es una defensa ante amenazas externas e internas a un yo frágil en peligro de ser

diluido y aplastado en su identidad.” (Silva, Irene, S/F, p. 62)

Todo ello, con influencias de un medio exterior que les exige conductas, metas y actitudes estándar para alcanzar. Es por ello que el impacto de la reproducción de estereotipos tradicionales de género influye de manera directa en las relaciones de la adolescencia, por la intención y presión de integrarlos a su identidad. Con ello, aumenta la posibilidad de que sean víctimas de dicha violencia o que la reproduzcan a través de sus actos y conductas.

Las relaciones en que se reproduce la violencia de género durante esta etapa son las de las y los adolescentes entre sí, así como de ellas y ellos con las figuras adultas en su ambiente. En el caso de las relaciones entre las y los adolescentes con las figuras adultas con quienes conviven, la violencia surge de manera directa a partir de un mandato patriarcal de jerarquías, en que las y los adultos representan el poder hegemónico. A partir de ello, reproducen actitudes violentas que refuerzan los roles y estereotipos de género, utilizando su posición de poder para reforzar su influencia en el desarrollo de la adolescencia. Un ejemplo de estas relaciones son las divisiones de tareas domésticas, en las que se exige a las mujeres mayores obligaciones que a los hombres.

En cuanto a las agresiones entre iguales, María Gámez y José Morales, (2000, p. 541), las describen como “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos [o unas adolescentes] hacia otros [u otras].” Este tipo de violencia suele ser reproducida hacia quienes no cumplen con los mandatos de género. Esto es, mujeres y hombres que se comportan de manera diferente a lo que se espera de ellas y ellos desde los estereotipos tradicionales de género y que asumen roles diferentes a los que se asocian con estos. Estas manifestaciones se dan por medio de agresiones físicas y verbales, pero también a través de ignorar o aislar de los grupos sociales

a quienes no cumplen con dichos mandatos. Esto último se vuelve invisible debido a su regularidad, lo cual hace que la violencia en grados más agresivos vaya siendo socialmente aceptada e integrada a las relaciones cotidianas entre adolescentes.

2.3.1 Violencia de género en la escuela

La manifestación de actos violentos dentro de la escuela es la proyección de relaciones violentas dentro de la familia y la propia escuela que se reproducen de manera cotidiana. Debido a la invisibilización de la violencia de género las manifestaciones de la misma suelen pasar desapercibidas para el alumnado, así como para las y los docentes y directivos. Por otra parte, cuando se reconoce la presencia de actos violentos, es poco común que se entiendan desde la perspectiva de género, por lo que dichas manifestaciones no son comprendidas de manera crítica y sólo se atienden desde una mirada superficial.

2.3.1.2. Violencia física

En cuanto a la violencia entre ellas y ellos, la física es la que más se atiende desde las acciones de las escuelas y las instituciones encargadas de la educación. Comúnmente, esta es atendida de manera punitiva sin un análisis de su origen en las relaciones cotidianas de las y los adolescentes. Estas omisiones tienen como resultado la reproducción de las mismas relaciones violentas en las que se originaron incluso pueden intensificar los factores que inciden en ellas. (Hernando, Ángel, 2007)

Al pensar, desde la perspectiva de género, en un adolescente que es constantemente reprendido debido a que se involucra en peleas con el resto de sus compañeros, esta situación se vuelve evidente. Los adolescentes se encuentran cotidianamente bajo la influencia de agentes de socialización que relacionan la identidad masculina con la fuerza y la violencia, generalmente, esta idea sea reproducida en la familia, de manera física o puede que sea solo a verbal. Al ser sujetos que se encuentran en el proceso de construir su identidad, estos se sienten obligados a demostrar constantemente su masculinidad por medio de actos violentos como agresiones verbales, apodosos ofensivos, menosprecios y en muchas ocasiones peleas.

De esta manera, es notorio que las peleas no son sino la manifestación de relaciones que cotidianamente reproducen la violencia entre los adolescentes. Uno de los factores fundamentales de ello es el género y su influencia en la identidad y relaciones de cada uno de los adolescentes y de la escuela en conjunto. Al no atender el problema desde sus

El noviazgo es un tipo de relación de gran relevancia durante la adolescencia y otro de los espacios sociales en donde se reproduce la violencia de género. La violencia en el noviazgo relaciona con la construcción occidental del amor romántico como modelo de las relaciones en pareja. "El amor ideal de pareja siempre ha sido entendido en términos de diferenciación de los roles de género y se tergiversan fácilmente con la idea de la posesión del otro." (Gorgonio, Wendy, 2015, p.315)

Este modelo de amor se sustenta a través de la construcción genérica de mujeres y hombres. La mujer cumple el rol de entrega y sumisión frente al hombre que se convierte en la figura de fuerza, protección y sustento.

Estas representaciones son el reflejo de las desigualdades sociales y económicas entre mujeres y hombres que se viven en los espacios sociales. Ahí, las mujeres no cuentan con las mismas oportunidades que los hombres de valerse por sí mismas, ni se les considera sujetas de obtenerlas, por lo que se forma la idea de que su relación con un hombre que la proteja es su mayor logro. Por el contrario, los hombres cuentan con estas oportunidades y con el poder que significa ser el sustento propio de otra persona.

El amor romántico es uno de los mecanismos más eficientes para la perpetuación de las relaciones de poder-dominación del patriarcado. (Gorgonio, Wendy, 2015) Este es presentado a través de mitos, tradiciones, medios de comunicación, costumbres y otros medios socializadores a lo largo de la vida. En estos medios se socializa una idea de romance en que la mujer y el hombre se entregan a una relación sin importar los obstáculos y problemas que ello implique. Sin embargo, esta entrega no es recíproca. Mientras que la de la mujer implica sumisión y aceptación de las conductas del hombre, la de este último se da a través de una manifestación de poder y control que se disfraza de cariño.

La adolescencia es una etapa en la que este mito es muy significativo. Es durante esta misma que las mujeres y hombres comienzan a relacionarse con otras personas de manera romántica. Estos mitos se convierten en sus ideales, pues son reproducidos en los medios de comunicación por sus modelos a seguir y los han visto reproducirse desde que eran niños en cuentos y películas. Este fenómeno se da principalmente en las mujeres, a

quienes se les ha enseñado que su valor se da a partir de su atractivo para el sexo opuesto y su capacidad de mantener una relación con él.

El amor romántico todo lo puede. Los obstáculos que en él se presenten son menores en comparación con sus alcances, los cuales incluyen el poder de cambiar a las personas para el bienestar de la pareja. A partir de ello, dentro de la relación se toleran actitudes de violencia que refuerzan la idea de posesión sobre el otro o la otra como celos, control e incluso agresiones físicas, con la esperanza de que el amor logre superar estos problemas.

A pesar de que estas manifestaciones de violencia pueden presentarse en hombres como en mujeres, son estas últimas quienes son más propensas a sufrirlas. Ello se debe a su posición de sumisión y obediencia en la relación y a su entrega ante la fuerza de los hombres como figura de protección.

En un estudio realizado por María José Díaz- Aguado y Rosario Martínez Arias, (en Silva Irene, S/F) se encontró una secuencia más o menos constante en la aparición y evolución de la violencia en el noviazgo.

1. La violencia no tarda en aparecer. En ocasiones el abusador violenta de manera emocional a su pareja cuando o se somete a sus deseos. La víctima se adapta a estos para evitar las agresiones.
2. Se crea un vínculo de afecto. El abusador alterna dos tipos de comportamiento, el agresivo y el cariñoso.

Esta relación se repite constantemente y el nivel de violencia puede ir aumentando. Esto se debe a que las primeras manifestaciones no son visibles, se consideran parte de las demostraciones de cariño y se deben de aceptar bajo la idea de cumplir con un amor eterno que supere obstáculos y fortalezca vínculos a través de hacerlo.

2.3.1.3. Violencia institucional

Dentro de la escuela, la violencia no solo se reproduce entre compañeras y compañeros, sino de manera sistemática e institucional. A través de sus estructuras y contenidos la escuela reproduce el sistema patriarcal que domina en el ambiente de las y los adolescentes.

La violencia sistemática institucional (Arenas, Gloria, 2000) es cualquier práctica o procedimiento de una institución que produce un efecto adverso en los individuos y grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. En la

educación, esta es ejercida a través de lenguaje y prácticas excluyentes que invisibilizan y toleran los malos tratos, políticas discriminatorias, entre otras. Todas ellas afectan el aprendizaje del alumnado, así como su desarrollo personal y educativo.

Esta violencia está presente en la estructura institucional de la escuela y en los contenidos educativos que se imparten en ella. En ambos casos, la reproducción de la cultura dominante es el eje de la violencia y la discriminación a los grupos no hegemónicos que constituyen la población escolar y se ve afectada en su desarrollo escolar, social y cultural.

"La violencia institucional empieza con la expectativa de que todo el alumnado de una edad similar debe y puede aprender las mismas cosas." (Arenas, Gloria, 2000, p. 496) La homogenización del sistema educativo divide a las y los estudiantes en *normales* y *con problemas*, sin tomar en cuenta las diferencias de capacidades y situaciones socioculturales que les caracterizan. Como consecuencia hay una separación simbólica y, en ocasiones física, que reduce las oportunidades de aquellos que no cumplen con las normas de estandarización frente a quienes si lo logran hacer.

Entre otros factores, dicha estandarización y la separación que implica responden a construcciones de género como los estereotipos tradicionales y las expectativas que de ellos surgen. Estas construcciones afectan los procesos educativos de mujeres y hombres, debido a que favorece y perjudica, en distintos espacios, ciertos espacios considerados como femeninos y otros masculinos.

En el área académica se favorecen cualidades como la disciplina y la obediencia. Ambas son tradicionalmente calificadas como femeninas, por lo que las profesoras y profesores suelen etiquetar a las mujeres como mejores estudiantes que los hombres. Sin embargo, de acuerdo a los mismos estereotipos de género, se hace una diferencia entre los campos de conocimiento en los que destacan mujeres y hombres.

Mientras que a las mujeres se les atribuyen más cualidades en el área social y comunicativa, en el área técnica se privilegian las cualidades masculinas. Al igual que en el microsistema, dentro de la escuela las materias de ciencia y tecnología tienen mayor prestigio que las sociales, por lo que se tiene preferencia por los hombres en cuanto a las oportunidades de desarrollo en estas áreas. Estas diferencias implican una disminución en el acceso a oportunidades, lo cual es una manifestación de la violencia de género que afecta a las mujeres debido al menosprecio a sus capacidades y a los hombres, a partir del encasillamiento como malos estudiantes debido a los comportamientos que se les

atribuyen.

Por otra parte, no se toman en cuenta las situaciones individuales, por lo que estas diferencias se replican y agrandan a lo largo de la vida académica. Esto es, las alumnas y los alumnos que pierden oportunidades a través de la violencia y discriminación son etiquetados como alumnos *con problemas* y se les niega el mismo acceso a las oportunidades que al resto, en busca de que alcancen el nivel estándar por medio de clases separadas o la negación de mayores niveles.

“La violencia institucional a veces toma la forma de conocimiento colonizado, es decir, la aceptación de un conjunto de currículos predeterminados que refleja la historia, los valores y las expectativas de la sociedad dominante, [...]” (Arenas, Gloria, 2000, p. 490) A través de los contenidos que se enseñan dentro del aula, se reproduce el sistema patriarcal y sus principios, por lo que se refuerzan los estereotipos tradicionales de género. Esto se debe a que estos contenidos tienen un origen androcéntrico y son reproducidos a partir de esta visión, pues las y los docentes no los imparten de manera crítica ni con perspectiva de género.

El lenguaje es el primer recurso a través del cual se reproducen los principios androcéntricos. En el lenguaje cotidiano, las y los docentes, al igual que el alumnado se refieren a lo humano desde una terminología masculina, con lo que se el hombre se convierte en la representación de la humanidad, dejando a la mujer fuera de ella o como un complemento del hombre. Esta representación se hace en todos los campos del conocimiento, literatura, ciencia, tecnología, historia y el resto.

“Por otro lado, en algunos medios masivos de comunicación, se incluyen programas o secciones dedicados a la transmisión de información relacionada con conocimientos científicos y tecnológicos. En ellos suelen participar profesionales conocidos como divulgadores de la ciencia que informa a la población diversos avances y aplicaciones científicas y tecnológicas².” (Soriano, Esperanza & González, Alejandra, 2014, p. 24)

Estas ideas están presentes en los contenidos de la educación a nivel secundaria y reflejan un sistema patriarcal en el que la reproducción de las relaciones de poder-dominación son la forma en que las y los individuos pueden desarrollarse dentro de sus ambientes. Estas ideas promueven actitudes y conductas de violencia que dejan a los grupos no hegemónicos en desventaja ante los grupos dominantes.

²Subrayado propio

Con todo ello, es claro que las relaciones dentro de la adolescencia están determinadas por las construcciones sociales de género. Dentro de la escuela estas construcciones están presentes tanto en las relaciones como en los contenidos educativos, lo cual aumenta la internalización y naturalización de relaciones genéricas que generan violencia, discriminación y disminuyen los espacios de desarrollo de hombres y mujeres. Este tema y cómo se presenta en la educación secundaria en México se analiza en el siguiente apartado.

Capítulo 3. Adolescencia y género en el ámbito escolar

La educación es un proceso complejo, cultural y social que se relaciona con la política, la economía y la estructura general de una sociedad. Antes que nada, se trata de un proceso cultural que instruye, socializa y naturaliza la ideología de las clases dominantes. (Gómez, José y Hernández, Alfonso, S/F) A través de este proceso se pretenden reproducir principios, modos de actuar y de preservar las estructuras sociales, culturales y de poder dentro de una sociedad.

Por otra parte, además de la reproducción de las estructuras y relaciones de poder, la educación es capaz de formar en quien la recibe conciencia de su ser, su ambiente y su contexto histórico, lo que le permite transformarse a sí y a su realidad. Así, el entorno educativo también es un espacio que posibilita la creación de realidades culturales y sociales diversas que den voz a los grupos oprimidos.

Esta diferencia radica en el tipo de educación y en el objetivo hacia el que se oriente este proceso. La educación orientada a la reproducción de relaciones de poder y dominación se enfoca transmitir valores y construcciones sociales tradicionales. Esto se logra por medio de la transmisión de conocimientos y reglas que se presentan como verdades universales incuestionables que se deben de conservar y transmitir como una identidad resuelta a asimilar. (Fainholc, Beatriz, 2011)

La perspectiva funcionalista, (Durkheim, Émile, 1976) por ejemplo, enfoca la educación a perpetuar y reforzar la homogeneidad entre sus miembros, lo suficiente para alcanzar la armonía social. Por el contrario, ve en la diversidad un recurso para promover la cooperación, siempre y cuando esta no vaya más allá de la unificación necesaria.

En sentido contrario, se encuentra la educación orientada a la creación de conciencia y nuevas realidades socioculturales. En ella se valoran la innovación y pluralidad de las personas, así como de grupos heterogéneos. El cuestionamiento de valores y conocimientos dados predomina sobre la transmisión vertical³ de los mismos. Asimismo, se acepta la diversidad de etnia, género, clases sociales y culturas en la producción colaborativa de conocimiento. Es decir, que no se transmiten valores hegemónicos, sino que se construyen a partir de heterogeneidad social y cultural.

³ Subrayado propio

Un ejemplo de este tipo de educación feminista. Esta tiene el objetivo de colocar a mujeres y hombres en lugares distintos a los que se encuentran, generar relaciones diferentes y promover instituciones transformadoras. (Maceira, Luz, 2008) Para ello se persigue el desarrollo de las mujeres como sujetas plenas y activas en la sociedad. Esta perspectiva se enfrenta a la perspectiva tradicional que coloca a las mujeres como objetos de la historia y de las relaciones sociales, en las que desempeñan un rol de sumisión ante la dominación masculina.

Este tipo de procesos educativos no son exclusivos de la institución escolar. La educación es un fenómeno constante que está presente en los principales entornos en los que se desenvuelven las personas. La socialización es un proceso educativo por sí mismo. En el ambiente familiar, con amigos y a través de los medios de comunicación se enseñan comportamientos, valores y construcciones sociales por medio de su reproducción y de actitudes de violencia y discriminación ante quienes no responden a ello. Asimismo, existen instituciones cuya finalidad es la educación, pero que no forman parte del sistema educativo escolar de un país. Estas instituciones tienen la misma finalidad de transmitir conocimientos considerados necesarios para el desarrollo de las y los estudiantes dentro de la sociedad.

A partir de ello, actualmente, se clasifica la educación en tres grandes ramas: la educación formal, la no formal y la informal.

T A B L A 2

Tipos de educación según el grado de institucionalización

Educación formal	Educación no formal	Educación informal
Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la primaria hasta los últimos años de la universidad.	Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto para adultos como para niños.	Proceso que dura toda la vida y en el que las personas acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Elaboración propia con de la información de DGDC, 2001.

Las dos primeras categorías tienen en común ser procesos intencionales que se llevan a cabo dentro de manera estructurada y sistematizada y son avalados por una institución.

La educación formal es aquella que es sistematizada jerárquicamente por el sistema educativo de un estado-nación. Al hablar de la no formal, nos referimos a aquella que no cuenta con el reconocimiento gubernamental, pero forma parte de una estructura institucional que suele complementar a la educación formal. Estas dos no son antagonistas entre sí, por el contrario, son procesos que se complementan y crean continuidad y complementariedad en los aprendizajes.

En contraste, la educación informal es aquella que surge de manera no intencional a través de procesos de convivencia y socialización. En relación con estos procesos, José Touriñán (1996, p. 14) afirma que "nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando." Este tipo de educación puede surgir en todos los entornos de socialización, la familia, las amistades, el trabajo e incluso la escuela. Esta última, a pesar de ser una institución de educación formal, no limita su actuar a este objetivo, debido a que en ella conviven de manera cotidiana docentes, alumnas, alumnos, directivas y directivos, que intercambian conocimientos y aprendizajes de manera no intencional a través de la reproducción de relaciones y construcciones tanto propias como sociales.

Para tener una concepción integral de la educación, se debe analizar la interacción de la educación escolar y aquella que es recibida más allá de la escuela con todos los estímulos de enseñanza de la sociedad. Históricamente, esta perspectiva se conoce como educación permanente.

El presente capítulo se centra en la educación formal en México desde la perspectiva de género. Esto se hará específicamente en el nivel secundaria del sistema educativo mexicano. En él se abordarán los contenidos y procesos que generan discriminación de las estudiantes y actitudes de violencia de género y cómo ello influye en los procesos educativos de alumnas y alumnos.

3.1. Educación androcéntrica

El androcentrismo es una construcción cultural a partir del cual se considera al hombre como el centro del universo y la medida de todas las cosas. (Moreno, Montserrat, 1986) Este prejuicio es producto del orden patriarcal y sustenta las relaciones que dentro de este se desarrollan, así como las construcciones socioculturales y los procesos sociales. La

construcción y transmisión del conocimiento también está influenciada por los principios androcéntricos, por lo que la idea del hombre como figura de lo humano y protagonista de la realidad que le rodea se encuentra socializada y naturalizada en todos los ambientes sociales y culturales. Ello genera una discriminación sistemática en contra del modelo hegemónico del hombre en la sociedad patriarcal.

En el caso de la educación escolar, no se debe olvidar que esta se encuentra inserta en un contexto social que se refleja en el contexto escolar. Así, los principios androcéntricos se transmiten cotidianamente a las alumnas y alumnos a través de la verbalización en las relaciones, los contenidos académicos y el trato diferenciado entre mujeres y hombres. La enseñanza encierra al interior de las prácticas educativas estereotipos y creencias que encasillan y repercuten en el trato y aprendizaje de mujeres y hombres. A pesar de que las y los docentes afirman que consideran y se relacionan de igual manera con mujeres y a hombres, no hay que olvidar que "su modelo de actitud y marco de referencia es el que encuadra a toda la sociedad en la que actúa, es decir, masculino." (Fainholc, Beatriz, 2011, p. 77)

Además del trato cotidiano, los prejuicios androcéntricos se reflejan en la planeación de clase y el tipo de conocimiento que se transmite. Sin embargo, estos pasan inadvertidos debido a que son generalizados e internalizados como conocimiento real e indiscutible. Estas construcciones se reflejan en los contenidos de enseñanza académica que son aprobados institucionalmente y homogeneizados a través de materiales didácticos que transmiten no solo conocimientos, sino ideologías culturales.

"En general, el modelo cultural que transmiten es el de la clase media blanca y urbana, con todos los valores androcéntricos y de juventud -cada vez más agresiva y confundida- que le son propios en una "modernidad líquida" de un incierto siglo XXI." (Fainholc, Beatriz, 2011, p. 81)

Los contenidos de enseñanza se caracterizan de distintas maneras de acuerdo con su naturaleza, pero siempre tienen un principio androcéntrico. Este principio se encuentra introyectado en los contenidos educativos y son transmitidos a alumnas y alumnos a través de ellos. Montserrat Moreno (1986) y Beatriz Fainholc (2011), establecen varios de estos contenidos y explican cómo son influidos por el androcentrismo. Los contenidos que forman parte de la currícula educativa de nivel secundaria en México se presentan a continuación.

- **Lengua y literatura.** El lenguaje es el primer elemento social a través del cual se aprenden las diferencias entre mujeres y hombres. En su enseñanza sistemática, estas diferencias se convierten en reglas que priorizan las expresiones masculinas sobre las femeninas. En el aprendizaje de las reglas gramaticales, por ejemplo, los formatos masculinos de las palabras son aquellos que representan las reglas, mientras que los femeninos se adecúan a las mismas. A través de este tipo de contenidos se muestran discriminaciones y jerarquizaciones patriarcales que dan significado a relaciones estructuradas de esta manera.

Por otra parte, en el tema de la literatura y la producción de textos, a pesar de que es un área que, según los estereotipos tradicionales de género corresponde a las mujeres, las autoras son invisibilizadas en la enseñanza histórica de la literatura. La producción literaria es entendida desde autores que son idealizados y jerarquizados sobre las mujeres.

- **Historia.** Una de las dimensiones colectivas que más reflejan la mirada androcéntrica de la Sociedad es la escritura y concepción de la Historia. Tanto la Historia universal como la nacional es contada a través de la sucesión de luchas, cambios políticos, económicos y conflictos armados que privilegian la mirada masculina sobre la femenina. Los mitos y relatos tienen como protagonistas y figuras emblemáticas a los hombres, reduciendo la participación de las mujeres a anécdotas o acompañantes de los hombres en sus tareas heroicas.

Además, la visión de la historia privilegia relatos que responden a una visión masculina del orden patriarcal. El honor, la violencia y la dominación son los ejes desde los que se cuentan los hechos y se privilegian sobre otras narrativas.

- **Ciencias naturales.** El aprendizaje y producción de conocimiento en las áreas de ciencias y tecnología han sido roles caracterizados como masculinos. Desde esta perspectiva, su enseñanza en las aulas se encuentra sesgada en su transmisión hacia las mujeres. Quienes investigan son nombrados como *científicos*, *investigadores*, *matemáticos*, o con adjetivos neutros que no logran visibilizar la participación de las mujeres. Así mientras que a los hombres se les da la confianza de involucrarse en estos campos, las mujeres lo hacen desde una mirada externa.

Por otra parte, los conocimientos que se transmiten han sido producidos desde una mirada androcéntrica, por lo que tienen un claro sesgo de género. A partir de ello se

naturalizan las diferencias entre mujeres y hombres bajo el pretexto de que se trata de verdades descubiertas de manera objetiva. Sin embargo, dicha objetividad hace referencia a la visión masculina que domina estos saberes.

- **Educación física.** A lo largo de todo su proceso educativo, se ha diferenciado de manera clara la educación física y deportiva de mujeres y hombres. En ellas se han inculcado prejuicios sobre la delicadeza y fragilidad como símbolo de feminidad y el rechazo de los hombres hacia las mujeres con cuerpos musculosos. El desarrollo muscular es una característica masculina. En contraste, los hombres han crecido bajo estereotipos de fuerza y competición que se busca que sea canalizado a través del ejercicio físico.

Estos prejuicios se trasladan de manera directa a las prácticas educativas de *Educación física*. Durante el recreo y en las propias clases se divide al alumnado según el género y se le da a cada grupo actividades de acuerdo con sus capacidades físicas. En consecuencia, las mujeres crecen con una educación que no incentiva su desarrollo físico, lo cual va creando brechas cada vez más grandes entre ellas y los hombres, lo que hace que la idea de la diferencia sea concebida como una realidad natural.

- **Educación sexual.** La educación sexual impartida en las escuelas está principalmente orientada a la prevención de embarazos no deseado y de enfermedades de transmisión sexual. Este enfoque vertical disocia la faceta sexual de las personas de los aspectos biológicos, sociológicos, psicológicos y morales. (Fainholc, Beatriz, 2011) En consecuencia, se impide el desarrollo de la personalidad que posibilite las relaciones armoniosas en lo afectivo y sexual.

En el mismo sentido, la perspectiva androcéntrica no deja espacio para la visibilización de identidades homosexuales o transexuales. Estas identidades son invisibilizadas y desacreditadas. En una etapa de construcción de identidad y reafirmación personal, esto genera casos de infelicidad, miedo y déficits de convivencia.

- **Matemáticas.** Las características de abstracción y formalidad fáctica de las matemáticas les han otorgado la fama de ser un tópico difícil que sólo unos cuantos entienden. Esta idea, sumada a los prejuicios genéricos que dicen que las mujeres son menos inteligentes que los hombres resultan en bajas expectativas de las y los docentes hacia el desempeño de las alumnas. De esta manera, al igual que en el caso de la Educación física, se crea una brecha en la que las mujeres tienen menores oportunidades de desarrollo en esta área que los hombres, pues se le da menos importancia a su enseñanza, atención y seguimiento.

El impacto de esta brecha aumenta debido a que las matemáticas son consideradas fundamentales para la preparación profesional dentro de los espacios educativos formales. Así, la discriminación androcéntrica en las matemáticas repercute en los espacios en que las mujeres se desarrollarán, pues refuerza la idea de que los espacios de desarrollo son, por naturaleza, las ciencias sociales, disminuyendo su posibilidad de elección. En suma a ello, estas últimas áreas tienen son menos valorados que las áreas científicas y tecnológica con las que se relacionan las matemáticas.

Los prejuicios androcéntricos son invisibilizados bajo la idea de que se trata de verdades incuestionables creadas a partir de procesos objetivos. Sin embargo, estos procesos han sido creados por medio de una visión masculina que dota de este carácter a las construcciones sociales y culturales creadas por dichos procesos. La transmisión de conocimientos con estos sesgos aumenta las diferencias socioculturales entre mujeres y hombres, así como los espacios en que se desenvuelven. La reproducción de esta visión y sus consecuencias en las relaciones e impacto individual tiene como resultado su naturalización y continua reproducción.

En consecuencia, la igualdad de la que se habla en las escuelas es la de homogeneizar bajo el modelo masculino el trato docente, y social, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los alumnos. Esta situación pone en desventaja social y académica a las mujeres y a las y los estudiantes que no responden a la construcción tradicional de género que se les asigna de acuerdo con su sexo.

Para lograr la igualdad, la práctica educativa requiere una formación esforzada y sistemática, lo que resulta difícil debido a:

- a. La falta de visibilidad de las mujeres causada por la discriminación androcéntrica en el material y contenido didácticos y las metodologías.
- b. Los escasos aportes que se incluyen en las metodologías, modelos y las prácticas educativas institucionalizadas.

3.2. Normatividad en educación y género

A partir de las luchas del movimiento feminista, se han logrado establecer documentos jurídicos y políticas públicas que pugnan por los derechos de las mujeres y la igualdad de género. En ellos, organismos internacionales y regionales han adoptado metodologías y principios impulsados por la sociedad civil e instituciones académicas enfocados a alcanzar estos objetivos. De esta manera, se busca que a través de ejes estratégicos y acciones enfocadas al cambio, los países que forman parte de dichos organismos adopten las acciones impulsadas por estos organismos y las incluyan en su marco jurídico.

Los alcances del movimiento feminista no solo se ha visto reflejada en los documentos y convenciones enfocados a los derechos y el desarrollo de las niñas y mujeres. También han incidido en documentos y acuerdos que buscan el desarrollo de mujeres, hombres y el bienestar del planeta en general. Esto se debe a que el desarrollo de las mujeres es parte fundamental del bienestar social, económico y político del planeta y sus habitantes y tiene una incidencia positiva en el mismo.

En México se han establecido esfuerzos jurídicos para lograr una educación más igualitaria entre mujeres y hombres. A través de políticas públicas se han hecho esfuerzos para erradicar la educación de discriminación y violencia de género dentro de las escuelas. Estas están basadas en principios establecidos en documentos internacionales y regionales firmados y ratificados por México, lo que le obliga a adoptar las medidas administrativas, legislativas y de cualquier otra índole para dar efectividad a lo que en estos se establece.

3.2.1. Internacional

Igualdad de género

IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing 1995

La conferencia de Beijing estuvo basada en acuerdos políticos alcanzados en las anteriores conferencias mundiales sobre la mujer. Su objetivo era el avance de acuerdos jurídicos enfocados a garantizar la igualdad de mujeres y hombres en las legislaciones y, principalmente, en la práctica. En las negociaciones participaron más de 6.000 delegadas/os gubernamentales y más de 4.000 representantes acreditadas/os de organizaciones no gubernamentales.

Esta Conferencia, marcó un punto de inflexión para la agenda mundial en materia de género. En ella, 189 países firmaron la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing en la que se establece una serie de objetivos estratégicos para el progreso de las mujeres y la igualdad de género. Esto por medio de objetivos y núcleos estratégicos en 12 esferas de acción.

Una de ellas es la “Educación y capacitación de la mujer”:

“La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación en la familia, así como para habilitar a la mujer para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible.” (ONU, 1995, p. 26)

Plataforma de acción para la Educación y capacitación de la mujer

5 objetivos estratégicos para cumplir con esta esfera de acción. De ellas 4 se relacionan con la educación y la vida escolar de niñas y jóvenes.

- **Objetivo estratégico B.1.** Asegurar la igualdad de acceso a la educación
- **Objetivo estratégico B.3.** Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente
- **Objetivo estratégico B.4.** Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios
- **Objetivo estratégico B.5.** Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas
- **Objetivo estratégico B.6.** Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres

Con estos objetivos, se pretende asegurar el acceso de mujeres y niñas a la educación y de esta manera asegurar su desarrollo individual y social, así como el acceso a otros derechos humanos. Para ello, es necesario que dentro de los sistemas educativos se eliminen los prejuicios y estereotipos de género que afectan el acceso de mujeres y niñas a la educación y la manera en que viven este proceso social. Es decir, asegurar el acceso de ellas a un sistema educativo libre de estereotipos de género que les enseñe a participar en el mismo a través del cumplimiento de roles femeninos que limitan su acceso a espacios educativos y profesionales tradicionalmente relacionados con identidades masculinas.

La Conferencia establece que para lograr el óptimo acceso educativo a mujeres y niñas, es necesario promover medidas estatales. Entre ellas se establecen medidas como la asignación de recursos que aseguren estos objetivos y la creación de proyectos y programas de educación formal y no formal, encaminadas a las mujeres y niñas.

Objetivos de Desarrollo del Milenio, Nueva York 2000

En el año 2000 se celebró Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. Durante esta cumbre, 189 naciones firmaron el contenido de la Declaración del Milenio, en la que se establecieron 8 objetivos de desarrollo, los cuales representan uno de los esfuerzos históricos más significativos para la ayuda a los más necesitados.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son metas, cuantificadas y cronológicas, que tienen como objetivo terminar con la pobreza extrema desde varias dimensiones. Cada uno de los objetivos tiene indicadores para su medición y la creación de medidas que permitan su cumplimiento.

Objetivo 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer

- Para las adolescentes de algunas regiones, hacer realidad el derecho a la educación sigue siendo una meta difícil de alcanzar.
- En todas las regiones en vías de desarrollo, salvo en los países de la CEI, hay más hombres que mujeres en empleos remunerados.
- A las mujeres se les suele relegar a las formas de empleo más vulnerables.
- Los puestos en los niveles más altos siguen obteniéndolos los hombres, la diferencia es abrumadora.
- Las mujeres están accediendo lentamente al poder político, pero por lo general gracias a cuotas y otras medidas especiales.

Los indicadores del Objetivo 3 afirman la diferencia entre mujeres y hombres en cuanto al acceso a recursos y oportunidades de desarrollo. La educación, los empleos remunerados, el acceso a la política y a posiciones de poder en múltiples espacios forman parte de los espacios que se consideran fundamentales para la promoción de igualdad y autonomía de la mujer. El cumplimiento de los ODM requiere que estas consideraciones sean tomadas en cuenta para la creación de políticas públicas y acciones de la sociedad civil. De ahí la importancia de reconocer la desigualdad entre los géneros y promover acciones que combatan esta situación desde la realidad social y cultural que promueva el cumplimiento real de los marcos jurídicos que buscan la igualdad.

Informe CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer), 2012

En el Informe CEDAW se reconoce el progreso realizado para erradicar la discriminación de género. En el ámbito de la educación, a pesar del reconocimiento de este progreso, “reconoce la negación de derechos educativos a niñas y mujeres que se enfrentan aún a discriminaciones en el acceso y progreso en materia educativa.” (Martín, Víctor & Vila, Eduardo 2015, p. 168)

Como parte de este informe se retoman los artículos 3 y 5 de la CEDAW, en los que se

hace hincapié en cómo los estereotipos afectan a las mujeres y su acceso a una vida libre de discriminación y con acceso a sus derechos fundamentales.

T A B L A 3	
Artículos 3 y 5, CEDAW	
Artículo 3	Los Estados Partes tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en
Artículo 5	Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres. b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.

De acuerdo con el Informe CEDAW, la igualdad entre mujeres y hombres requiere de la acción de los Estados para asegurar el cumplimiento de derechos. El mismo Informe reconoce las diferencias culturales y sociales que normalizan las diferencias entre los géneros y evitan el cumplimiento de los principios jurídicos que buscan promover dicha igualdad. Los estereotipos de género son de los elementos más importantes sobre el impedimento de estos objetivos y legislaciones. Esto se debe a que naturaliza las diferencias entre mujeres y hombres en la vida social y las representaciones culturales, lo cual abre la brecha entre géneros en el acceso a derechos, oportunidades y bienes sociales.

Por otra parte, la educación es uno de los recursos que buscan terminar con esta brecha, a través de la construcción de realidades y conocimientos que promuevan la diversidad y consideren las diferencias que existen entre mujeres y hombres en la vida social.

Educación

Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, 1989

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Esta convención es el primer tratado internacional especializado y de carácter obligatorio que reconoce los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. En sus 54 artículos, se establece un marco jurídico de protección integral de las y los menores de 18 años alrededor del mundo, independientemente de su nacionalidad, etnia, sexo, religión, clase social, condición familiar, entre otros.

TABLA 4

Artículo 28, Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes

“Los Estados Partes reconocen el derecho [de niños, niñas y adolescentes] a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular” (UNICEF, 2017, p. 11)

De acuerdo con este documento, la educación es un derecho que no se limita a la transmisión de conocimientos. Esta es ejercida de cauro con las necesidades de desarrollo individual y social de niñas, niños y adolescentes. En la Convención se acepta la educación como un proceso progresivo que responde a las características de desarrollo y madurez de las y los menores. Asimismo, este proceso es un medio por medio del cual se promueven otros derechos, como la igualdad entre géneros, respondiendo a las características individuales y de grupo de niñas, niños y adolescentes.

Objetivos de Desarrollo Sostenible

También conocidos como Objetivos Mundiales, los ODS son un llamado a la adopción de medidas enfocadas a finalizar la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. (PNUD, 2018) Estos 17 objetivos se basan en los Objetivos de desarrollo del Milenio, con nuevas dimensiones incluidas.

T A B L A 5

Objetivo 4. Educación.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Metas

4.1 Asegurar que las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 Garantizar que niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.7 Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.8 Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Las metas que se establecen en para garantizar educación inclusiva y de calidad establecen niveles básicos obligatorios a los que todas las personas deben de tener acceso. Con ello se busca promover igualdad de oportunidades y el establecimiento de bases en las personas que les permitan acceder a las mismas oportunidades. Por otra parte, se busca promover principios educativos e institucionales que incluyan las diversidades y a los grupos no hegemónicos. Con ello se pretende que la educación se ajuste a necesidades específicas y eliminar los privilegios culturales y sociales que se otorgan a grupos hegemónicos. En el caso de las relaciones entre género, se busca dar mayor protagonismo a las mujeres y promoción de sus derechos, con el fin de eliminar las brechas de acceso a oportunidades y las diferencias sociales, culturales y económicas que determinan las relaciones de poder-dominación entre estos.

Asimismo, este objetivo busca socializar los objetivos de desarrollo y la cultura de los mismos. A partir de ello, se ve en la educación un recurso para que estos sean cumplidos y promovidos inter-generacionalmente y de manera general entre los diversos grupos sociales.

T A B L A 6	
Objetivo 5. Igualdad de género	
<p>“Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para acelerar el desarrollo sostenible. Ha sido demostrado una y otra vez que empoderar a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial.” (PNUD, 2018)</p>	
Metas	5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
	5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
	5.5 Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.

En materia de igualdad de género, los ODM pretenden eliminar la discriminación hacia mujeres y niñas para promover su acceso a derechos humanos básicos. Las metas que se buscan para alcanzar este objetivo buscan terminar con los procesos de violencia y las

brechas de desigualdad entre mujeres y hombres. Para ello, se buscan eliminar las acciones de violencia, discriminación y las diferencias genéricas vigentes en los procesos socioculturales, económicos y políticos de la sociedad a nivel mundial.

3.2.1. Nacional

Igualdad de género

Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres

Esta Ley se apega al artículo 4º de la CPEM y a los tratados internacionales firmados y ratificados por México. En ella se formaliza muchos logros alcanzados por el movimiento feminista en contra de la discriminación y en favor de la igualdad entre mujeres y hombres. Este es el primer documento en el país en que se sientan bases jurídicas para la coordinación, colaboración y concertación de los tres poderes de gobierno para garantizar la igualdad entre los géneros y la eliminar la discriminación basada en diferencias sexuales. “Para lograrlo, la ley estipula puntualmente la creación de tres instrumentos: el Sistema Nacional para la Igualdad, el Programa Nacional para la Igualdad y la observancia al cumplimiento de los mismos.” (INMUJERES, 2007, p. 5)

El objetivo de la Ley es regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, proponiendo lineamientos y mecanismos de las instituciones para orientar a la Nación al cumplimiento de esta igualdad en los ámbitos público y privado. Todo ello a través de acciones que promuevan el empoderamiento de las mujeres.

El artículo 35 establece que “La Política Nacional propondrá los mecanismos de operación adecuados para la participación equitativa entre mujeres y hombres en la toma de decisiones políticas y socioeconómicas.”

Como parte de las acciones para alcanzarlo, las cuales se determinan en el siguiente artículo, las autoridades deberán “Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación”.

Educación

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Política es un instrumento creado para mantener el orden de la nación. Esta está integrada por leyes fundamentales y establece los límites orgánicos que definen las relaciones entre los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Asimismo, garantiza los derechos individuales, sociales y colectivos de las y los habitantes de la República Mexicana.

T A B L A 7	
Artículos 4 y 5, CPEM	
Artículo 3°. Derecho a la educación	“Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.” (Cámara de Diputados, 2018, p. 5)
Artículo 5°. Igualdad de género	“El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.” (Cámara de Diputados, 2018, p. 8)

Los derechos fundamentales establecidos en la constitución incluyen el Derecho a la Educación y a la Igualdad. En la Constitución se establecen principios educativos que pretenden igualar las condiciones educativas de las ciudadanas y ciudadanos con el objetivo de establecer condiciones igualitarias entre todas las personas para el acceso a oportunidades. Para ello, se establecen niveles básicos de educación que son obligatorios.

En cuanto a la Igualdad de género, la Constitución establece principios de igualdad que pretenden asegurar el acceso a los mismos derechos a mujeres y hombres. A partir de este derecho, se hace igualitario el acceso al resto de los derechos constitucionales.

Con base en la Convención sobre los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, el 4 de diciembre de 2014 se expidió la Ley General de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que reconoce a las y los menores de edad que habitan en la República Mexicana como titulares de derechos. Para su puesta en función se reformaron diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.

T A B L A 8

Capítulo 11º, Artículo 57. Derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes

“Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables.” (Secretaría

En esta Ley se pretende que el alcance de los derechos fundamentales de todas y todos los mexicanos, sean los mismos que para niñas, niños y adolescentes. En suma de ello, se reconocen las situaciones de desventaja de este grupo y la vulnerabilidad que viven en el ambiente social. A partir de ello, se pretende que las condiciones jurídicas incidan en las instituciones y permitan el acceso de las y los menores a los derechos fundamentales, como la educación. Este derecho establece que la educación debe de permitir el desarrollo individual y social de las mujeres y hombres. Todo ello para asegurar que tengan acceso al resto de libertades fundamentales. Todo ello, se realiza con apego al artículo 3º de la CPEM.

Así, los marcos jurídicos nacionales e internacionales reflejan los logros de la lucha feminista por incluir a las mujeres y niñas en la vida social, política y económica. Una de las estrategias en que esto se logra es por medio del establecimiento de normas, estructuras y principios que promuevan su desarrollo igualitario dentro de estos espacios. Asimismo y de forma fundamental, se pretende que ellas desarrollen y potencialicen sus capacidades y conocimientos por medio de instituciones y programas educativos y capacitación que, además de reconocer el valor de mujeres y niñas, abran espacios de desenvolvimiento y cierren brechas de desigualdad que les impidan desenvolverse de manera plena y justa en la sociedad.

Sin embargo, estas metas no son alcanzables únicamente a través de la implementación de normatividades, es necesario que existan cambios culturales y sociales dentro de la sociedad. Así no se trata únicamente de incluir a las mujeres en la vida social, es necesario eliminar las preconcepciones y construcciones de género que constituyen la sociedad. Esto con la finalidad de que tanto mujeres como hombres sean capaces de potenciar y desarrollar sus capacidades sin que el género y sus exigencias sean un impedimento.

La educación institucional es una herramienta para eliminar estas construcciones, especialmente durante la adolescencia, donde la escuela se convierte en uno de los principales agentes socializadores de mujeres y hombres. A continuación se presenta un estudio realizado en una escuela secundaria de la Ciudad de México, para mostrar la influencia que las construcciones y estereotipos de género tienen en el desarrollo de las adolescentes y la importancia de estos trabajar dentro de estos espacios para disminuir la desigualdad de género y los prejuicios que afectan las relaciones sociales de mujeres y hombres.

Capítulo 4. La influencia de la reproducción de estereotipos de género en el ámbito escolar de nivel secundaria: El caso de la secundaria del Colegio Lowell

4.1. Investigación y metodología feminista

Como parte de los cuestionamientos del movimiento feminista a las construcciones androcéntricas. El ámbito científico es un espacio que no está exento de estos sesgos, por el contrario, la generación de conocimiento surge desde un sesgo androcéntrico que generaliza las realidades desde prejuicios androcéntricos propios de los investigadores que se ubican como sujeto central al hombre y la perspectiva masculina (Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, 2017)

La crítica a la ciencia androcéntrica se centra en develar su carácter generizado, Esto es, la tendencia de la ciencia a asociar características diferenciales de lo masculino y lo femenino a espacios sociales y culturales y, en especial a las mujeres y los hombres.

Ante ello, el feminismo académico centra su atención en comprender, explicar, interpretar y desmontar los conocimientos que se han sustentado desde el androcentrismo. (Castañeda, Patricia. 2008) Para esto, las intelectuales feministas han modificado las formas convencionales de investigar, al integrar en este proceso una perspectiva que busca eliminar los prejuicios androcéntricos Para ello, la investigación feminista pone en el centro de la investigación a las mujeres y considera en este proceso las construcciones de género que caracterizan a la realidad.

De ahí surge la Teoría feminista, que de acuerdo con Patricia Castañeda, (en Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana, p. 26) "tiene como punto de partida la desigualdad, que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres, y pretende desmontar los principios sexistas y androcéntricos [...]". Todo ello con la finalidad de visibilizar y desmontar los prejuicios de género y las realidades generizadas que sustentan las desigualdades de género y violencias producidas por ellas en el ámbito social.

Esta misma autora (2008) establece 5 elementos que caracterizan a la Investigación feminista: es contextual, es experiencial, es multimetodológica, es replicable y tiene un carácter comprometido.

T A B L A 9**Características de la investigación feminista**

Contextual	Responde a condiciones y situaciones de género en un contexto compartido por la o el sujeto y la o el objeto de estudio. Esta investigación intenta responder a necesidades de conocimiento en la vida de las mujeres en circunstancias específicas.
Experiencial	En esta investigación se ubica a las mujeres en un espacio concreto en donde se ubica la desigualdad de sus cuerpos y vidas, lo cual trae consigo experiencias vitales significadas por el poder.
Multimetodológica	En la investigación feminista, prevalece la adopción de la metodología, es decir, en ella no hay una normatividad metodológica y las elecciones en torno a la metodología dependen de los factores contextuales y experienciales.
Replicabilidad	Esta característica es polémica. La posibilidad de replicar las investigaciones aún es una discusión inacabada en la que las representantes del empirismo feminista afirman que la replicabilidad demuestra el carácter científico de la investigación feminista. Por el contrario, las representantes del punto de vista feminista y el posmodernismo feminista destacan la originalidad y el carácter situado de cada diseño metodológico.
Carácter comprometido	Las investigaciones feministas son realizadas por y para las mujeres. Ello convierte a esta investigación en la única que propone producir conocimientos relativos a las mujeres

Elaboración propia a partir de información de Castañeda, Patricia 2008

4.2. Metodología de la investigación

Además de la investigación teórica presentada en la presente tesis, se realizó un proceso metodológico de investigación en campo en una escuela secundaria de la Ciudad de México. La intención de esta etapa de la investigación fue analizar cómo los estereotipos tradicionales de género influyen en el desarrollo académico y social de las y los alumnos de dicha institución, para lo cual se utilizaron como base los principios teóricos de la investigación.

La metodología que se utilizó en esta investigación es la feminista con un enfoque mixto, es decir, se dividió en dos partes, la cualitativa y la cuantitativa. Esto a través de un estudio exploratorio desde la perspectiva del Trabajo Social.

4.2.1. Preguntas de investigación

- a. ¿Qué influencia tienen los estereotipos tradicionales de género en el desarrollo académico de los y las adolescentes en el ámbito escolar?
- b. ¿De qué manera reproducen las y los adolescentes los estereotipos tradicionales de género en sus relaciones sociales en el ámbito escolar?
- c. ¿Cómo se naturaliza la violencia de género en las relaciones sociales en el ámbito escolar de los y las adolescentes?
- d. ¿De qué forma se transmite la educación androcéntrica en la escuela a nivel secundaria?

4.2.2. Objetivos

General

Analizar cómo los estereotipos tradicionales de género influyen en el desarrollo académico y las relaciones sociales en el contexto escolar de los y las adolescentes de la secundaria del Colegio Lowell, Delegación Magdalena Contreras.

1. Identificar la reproducción de los estereotipos tradicionales de género entre las y los adolescentes de la secundaria del Colegio Lowell en sus relaciones sociales dentro del ámbito escolar.
2. Valorar la percepción que las y los adolescentes tiene sobre sí mismos y sobre sus compañeros a partir de su condición de género.
3. Examinar la naturalización de la violencia de género en las relaciones escolares a partir de la reproducción de estereotipos tradicionales de género.
4. Examinar la forma en que las madre y padres de familia visualizan a las y los adolescentes a partir de su condición de género en relación con los roles estereotipos tradicionales de género

4.2.3. Supuesto de investigación

La reproducción de los roles y estereotipos tradicionales de género entre las y los adolescentes en el ámbito escolar afectan el desarrollo académico y las relaciones sociales en el ámbito escolar causando asignación diferencial de actividades en la vida cotidiana según el género y la reproducción de violencia de género entre ellos mismos.

Para ello se establecieron 7 categorías de investigación:

- a. Socialización
- b. Vida cotidiana
- c. Adolescencia
- d. Rendimiento escolar
- e. Relaciones escolares
- f. Noviazgo
- g. Diferenciación entre mujeres y hombres

TABLA 10

Matriz operacional

Variable	Concepto	Indicadores	Definición operacional
Socialización	Proceso en el que, mediante múltiples tipificaciones y compartiendo un trasfondo común, las y los agentes sociales reconocen, producen, reproducen y mantienen de forma rutinaria la estructura de las actividades del "mundo de la vida diaria". (Rizzo, Nadia, 2012)	Socialización primaria	Procesos de internalización y reproducción de conductas aprendidas en el núcleo familiar.
		Socialización secundaria	Procesos de internalización y reproducción de conductas aprendidas en el ambiente escolar y en las relaciones de amistad.
Esteretipos tradicionales de género	Generalizaciones preconcebidas sobre atributos o características de mujeres y hombres según su sexo biológico, son expresados a través de la interpretación, el pensar y el actuar en la realidad.	Percepción del sexo opuesto	Ideas sobre las características que deben de poseer las personas del sexo contrario al propio.
		Percepción del propio sexo	Ideas sobre las características que deben de poseer las personas del mismo sexo que el propio.
Roles tradicionales de género	"Conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece." (INMUJERES, 2007:1)	Conductas diferenciadas según el género	Formas de comportarse que responden a los roles tradicionales de género.
		Expectativas de conductas según el género	Conductas que se espera que las personas sigan de acuerdo con el género con el que se les identifica, en lo individual y sus relaciones.
		Relación con las personas según su género.	Forma de relacionarse con el resto de las personas de acuerdo con el género con el que se les identifica.
Adolescencia	Etapa de la vida dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, así como la dirección del modo de vida de los sujetos. (Díaz-Aguado, María, 2003:35)	Autoestima	Experiencia individual, independiente de una validación externa o social, de la estimación del valor propio.
		Cambios de comportamiento	Diferencia en conductas y actitudes en el cambio de primaria secundaria.
Rendimiento escolar	Nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.	Promedio	Promedio de calificaciones en las diversas áreas de conocimiento y de evaluación.
		Materias en las que destaca	Áreas de conocimiento en las que tiene mayor rendimiento según sus calificaciones.
		Materias en las que falla	Áreas de conocimiento en las que tiene menor rendimiento según sus calificaciones.
		Preferencia escolar	Áreas de conocimiento o materias que más le atraen o disfruta.
		Evolución escolar	Historia del rendimiento escolar a lo largo del ciclo escolar.

Relaciones escolares	Grado de vínculo, apoyo mutuo y solidaridad, que se produce al interior de la escuela. Se refiere además, a las dificultades derivadas de rivalidades personales o entre grupos y que afectan la dinámica relacional entre los miembros de la escuela.	Relaciones con compañeros	Tipo de relaciones con sus compañeras y compañeros dentro de la escuela.
		Relaciones con docentes	Tipo de relaciones con sus docentes dentro de la escuela.
Vida cotidiana	Conjunto de actividades que aseguran la capacidad de las y los sujetos de producirse a sí mismos, así como la posibilidad de reproducción social. Mediante este ejercicio, la y el sujeto se apropian del mundo que les rodea: las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales, los cuales, a su vez, trasciende y remite al mundo.	Pasatiempos	Actividades que realiza fuera de la escuela.
		Relaciones familiares	Tipo de relaciones que sostiene con los miembros de su familia y entre ellas y ellos.
		Gustos	Actividades de ocio o entretenimiento que disfrutan y en las que se involucran.
Género	Construcción social que se basa en el conjunto de ideas, creencias y representaciones que generan las culturas a partir de las diferencias sexuales, las cuales determinan los papeles de lo masculino y de lo femenino.	Percepción de las madres y los padres respecto al género	Creencias y representaciones que proyecta las madres y los padres en relación con el género.
		Percepción de las y los amigos respecto al género	Creencias y representaciones que tienen las amigas y los amigos en relación con el género y que se socializan entre pares.
		Estereotipos de género en los medios de comunicación	Creencias y representaciones sobre hombres y mujeres expuestos en los medios de comunicación.
		Representación de género en la currícula escolar	Representaciones de hombres y mujeres en las materias impartidas en la escuela.
Violencia de género	"Cualquier forma de discriminación, negación, sometimiento, opresión y violación de los Derechos Humanos vividos tanto por mujeres como por hombres, por el hecho de estar socialmente construida con base en las distinciones del sexo y luego convertidas en desigualdades de género." (García, Carmen., & Cabral, Blanca. 1999:177)	Violencia psicológica	Acción u omisión dirigida a desvalorar, intimidar o controlar las acciones, comportamientos y decisiones de otra persona a causa de su género. (Chávez, Julia & Rodríguez Ariana, 2016:20)
		Violencia física	Acción u omisión intencional que causa daño en la integridad física de otra persona a causa de su género. (Chávez, Julia & Rodríguez Ariana, 2016:20)
		Violencia sexual	Acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona la libertad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer. (Chávez, Julia & Rodríguez Ariana, 2016:20)

4.2.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se realizó en la escuela secundaria del Colegio Lowell, ubicado en la Delegación Magdalena Contreras, al sur de la Ciudad de México. El motivo del acercamiento a esta institución fue que dentro de ella realicé mis estudios de educación primaria y secundaria. Esta experiencia previa permitió significó una comprensión y compromiso personal con la investigación, debido a la influencia que esta tuvo en mi desarrollo académico, pero especialmente personal.

El primer acercamiento a la escuela se realizó con los directivos de la secundaria. A ellos se les solicitaron facilidades para la aplicación de talleres de educación social con el objetivo de observar las relaciones y el comportamiento de las y los alumnos de la escuela. Esta petición fue aceptada a partir de la entrega de un programa de trabajo y gracias a la relación previa que se tenía entre ambas partes.

A pesar de que en un primer momento se tenía la intención de que los cursos se desarrollaran durante la mayor parte del ciclo escolar, la contingencia vivida en la Ciudad de México debido al sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017, retrasó la planeación y la aplicación de los mismos se adaptó a un dos meses entre febrero y marzo de 2018. Antes de comenzar con la realización de los talleres observé de manera no participativa una clase de cada uno de los 3 grupos que componen la secundaria, el día 28 de febrero. A partir de ello fue posible visualizar aspectos de las relaciones entre las y los alumnos, así como comportamientos individuales de las y los mismos.

Sus acciones con respecto a esta actividad fueron diversas. En general, mi presencia durante las clases generó curiosidad, pero no impidió que estas se desarrollaran de manera regular. Desde este momento se tuvo una aceptación general por parte de las alumnas y alumnos. Algunas y algunos de ellos demostraron identificación conmigo, debido a la imagen juvenil que demostraba y cómo esta se contraponía con la mayoría de las profesoras y profesores que componen el personal académico. Así, esta primera experiencia permitió que las siguientes sesiones se llevaran a cabo con una relación de aceptación.

Posteriormente, inició la aplicación metodológica del trabajo de campo que se compuso de dos fases. La primera de ellas fue la cualitativa en la cual se aplicó un instrumento de investigación cuyo objetivo fue conocer cómo son las relaciones en la escuela y en la familia de las y los alumnos de secundaria del Colegio Lowell y si estas influyen en su

El trabajo de campo de la investigación se realizó en la escuela secundaria del Colegio Lowell, ubicado en la Delegación Magdalena Contreras, al sur de la Ciudad de México. El motivo del acercamiento a esta institución fue que dentro de ella realicé mis estudios de educación primaria y secundaria. Esta experiencia previa permitió significó una comprensión y compromiso personal con la investigación, debido a la influencia que esta tuvo en mi desarrollo académico, pero especialmente personal.

El primer acercamiento a la escuela se realizó con los directivos de la secundaria. A ellos se les solicitaron facilidades para la aplicación de talleres de educación social con el objetivo de observar las relaciones y el comportamiento de las y los alumnos de la escuela. Esta petición fue aceptada a partir de la entrega de un programa de trabajo y gracias a la relación previa que se tenía entre ambas partes.

A pesar de que en un primer momento se tenía la intención de que los cursos se desarrollaran durante la mayor parte del ciclo escolar, la contingencia vivida en la Ciudad de México debido al sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017, retrasó la planeación y la aplicación de los mismos se adaptó a un dos meses entre febrero y marzo de 2018. Antes de comenzar con la realización de los talleres observé de manera no participativa una clase de cada uno de los 3 grupos que componen la secundaria, el día 28 de febrero. A partir de ello fue posible visualizar aspectos de las relaciones entre las y los alumnos, así como comportamientos individuales de las y los mismos.

Sus acciones con respecto a esta actividad fueron diversas. En general, mi presencia durante las clases generó curiosidad, pero no impidió que estas se desarrollaran de manera regular. Desde este momento se tuvo una aceptación general por parte de las alumnas y alumnos. Algunas y algunos de ellos demostraron identificación conmigo, debido a la imagen juvenil que demostraba y cómo esta se contraponía con la mayoría de las profesoras y profesores que componen el personal académico. Así, esta primera experiencia permitió que las siguientes sesiones se llevaran a cabo con una relación de aceptación.

Posteriormente, inició la aplicación metodológica del trabajo de campo que se compuso de dos fases. La primera de ellas fue la cualitativa en la cual se aplicó un instrumento de investigación cuyo objetivo fue conocer cómo son las relaciones en la escuela y en la familia de las y los alumnos de secundaria del Colegio Lowell y si estas influyen en su desarrollo escolar.

El instrumento se aplicó a una población cautiva, 87 alumnas y alumnos de la secundaria

del Colegio Lowell. Dicha aplicación se realizó durante el horario de clases ocupando una hora de clase de cada uno de los grupos. Durante el mismo, se observó interés al contestar el instrumento por parte de la mayoría de las mujeres. Por el contrario, los hombres no lo demostraron. Sin embargo, en ambos casos se entablaron relaciones de empatía que permitieron identificar diversas personalidades, comportamientos y tipos de relaciones de alumnas y alumnos. De igual manera, hubo casos en los que se rechazaba esta relación y se me significaba como una figura académica de autoridad.

Para el procesamiento de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS y se usaron parámetros de comparación entre mujeres y hombres, a partir de los cuales se realizó un análisis basado en la teoría feminista y con perspectiva de género.

La segunda fase fue la fase cualitativa. En ella se observó de manera participativa el comportamiento de alumnas y alumnos, a partir de la aplicación de 2 talleres: "Cooperación" e "Igualdad de género" y posteriormente se aplicaron entrevistas a 3 alumnas y 3 alumnos de este colegio, una mujer y un hombre por cada uno de los 3 grados.

La aplicación de los talleres fue recibida de manera positiva por las mismas alumnas y alumnos que establecieron una relación activa y positiva conmigo durante las sesiones de observación y de aplicación del instrumento cuantitativo. El resto del estudiantado participó de manera activa pero sin un interés más específico hacia los temas. A pesar de ello, fue posible analizar comportamientos y relaciones entre mujeres y hombres, así como situaciones específicas. Todo ello contribuyó a la comprensión de las relaciones y de los estereotipos tradicionales de género presentes en ellas.

Para ello, se solicitó una vez más autorización de los directivos de la secundaria, quienes aceptaron y sugirieron a qué alumnas y alumnos se les aplicaría de entrevista. A partir de la observación realizada en las sesiones de taller y de aplicación de instrumentos, sugerí a otras alumnas y alumnos que respondían a las características de la investigación. Con ambas sugerencias se seleccionó de manera conjunta quiénes serían entrevistados. Ellas y ellos respondieron de manera positiva a la entrevista y se mostraron cooperativos durante esta.

Para la estructuración de las entrevistas se utilizaron las mismas variables que en la construcción del instrumento cuantitativo. Y se utilizó el programa de procesamiento cualitativo Atlas.ti.

A continuación, se presentan los resultados de este proceso metodológico.

4.3. Resultados de la investigación

4.3.1. Resultados cuantitativos

Este análisis se realizó a partir de la aplicación de 87 instrumentos⁴ a alumnas y alumnos de la escuela Secundaria del Colegio Lowell del ciclo escolar 2017-2018. 5 de los instrumentos fueron cancelados debido a que no contaban con la cantidad de respuestas necesarias para arrojar información significativa.

La aplicación del instrumento de investigación se realizó dentro de la escuela en el horario de clases. Las y los estudiantes realizaron esta actividad durante una de las horas de clase previamente acordada con las y los directivos de la secundaria.

El análisis de los resultados de estos instrumentos se presenta, en un primer momento de manera general y posteriormente con información dividida por sexo. La información que se presenta de manera general es aquella que está relacionada con los datos generales de las y los estudiantes. En el resto del análisis se presenta de manera comparativa las respuestas de mujeres y hombres.

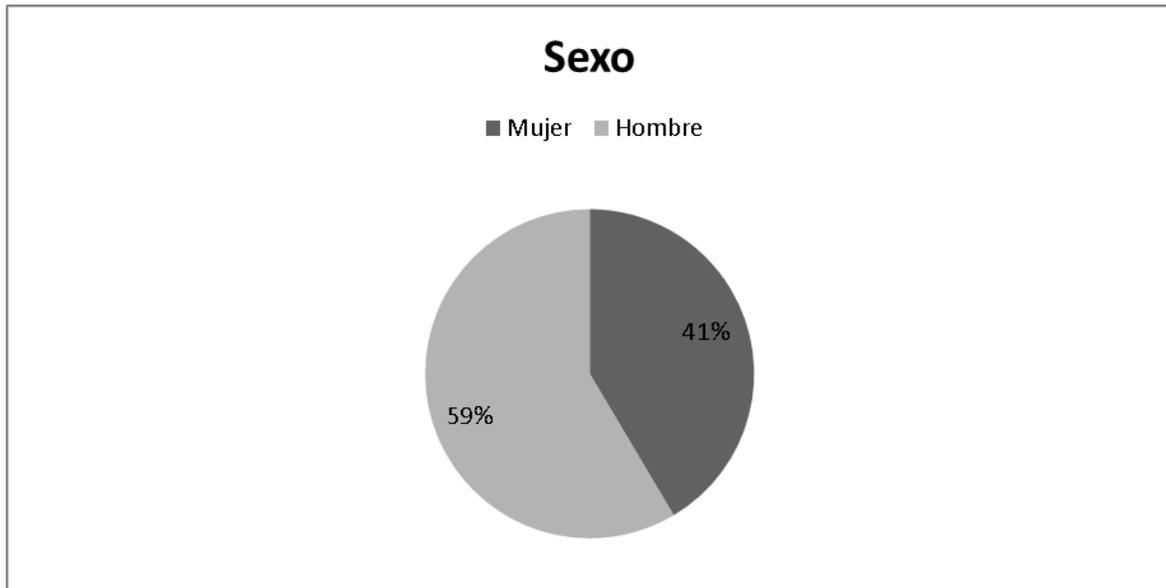
Las variables a partir de las cuales se realizó el instrumento fueron:

- A. Socialización
- B. Roles y estereotipos tradicionales de género
- C. Adolescencia
- D. Rendimiento escolar
- E. Relaciones escolares
- F. Vida cotidiana
- G. Género
- H. Violencia de género
- I. Noviazgo

⁴ Se anexa el instrumento al final del documento

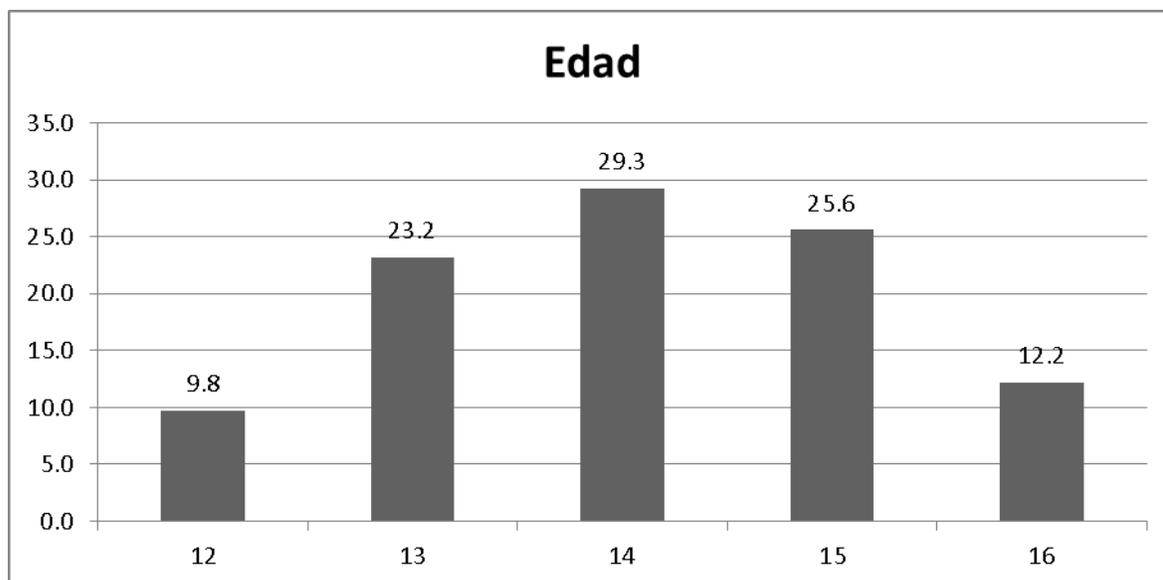
Datos generales

Tabla 11



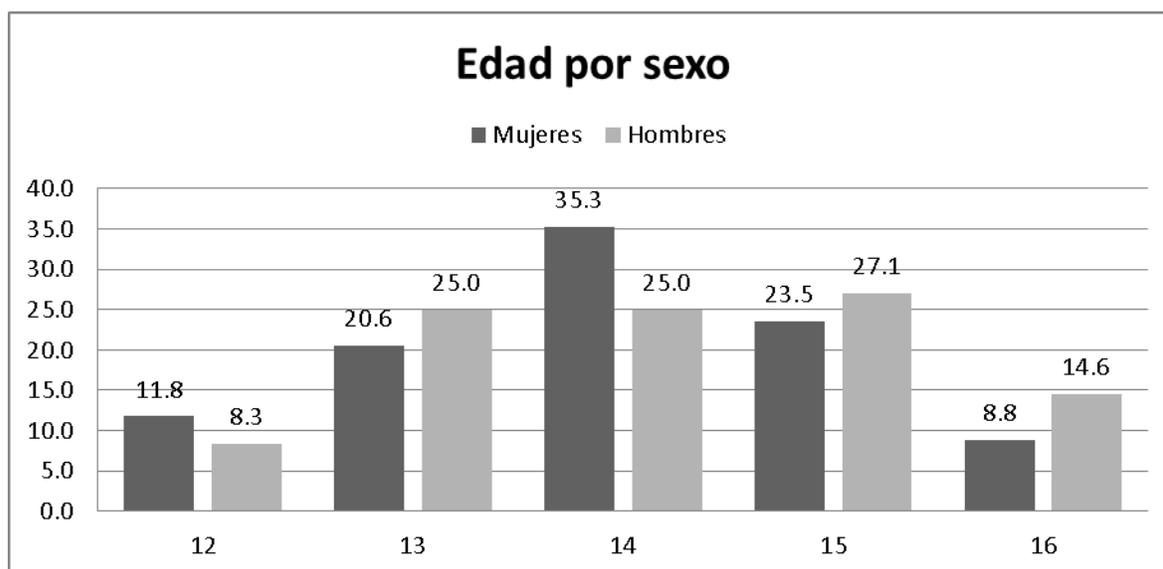
La mayor parte del alumnado que contestaron el instrumento (59%) fueron hombres, el 41% fueron mujeres.

Tabla 12



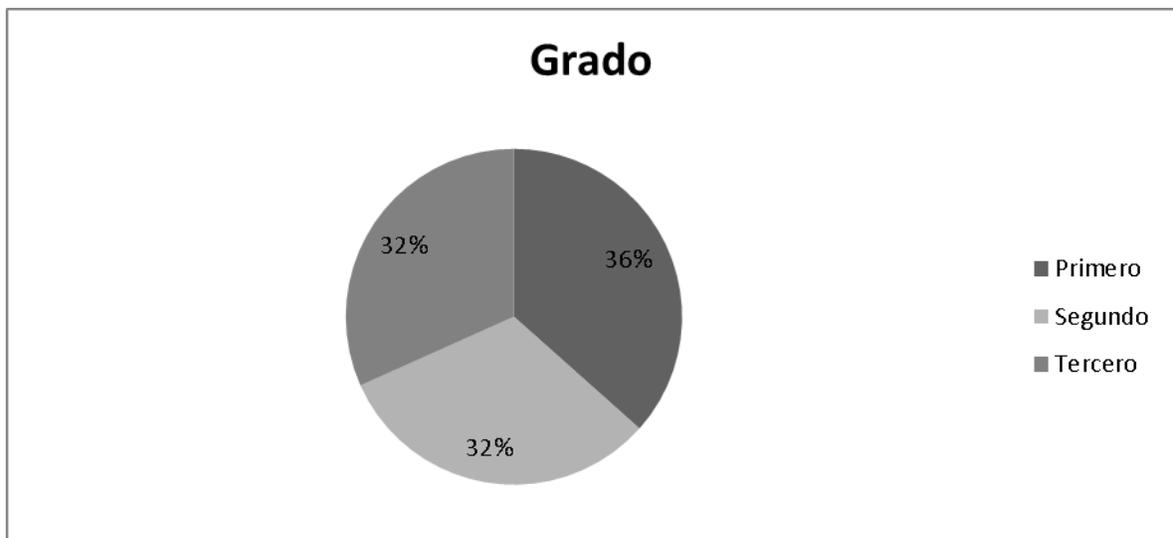
Las edades oscilan entre los 12 y los 16, concentrándose entre los 13 y 15. Sólo un 9.8% tiene 12 años y el 12.2% tiene 16%.

Tabla 13



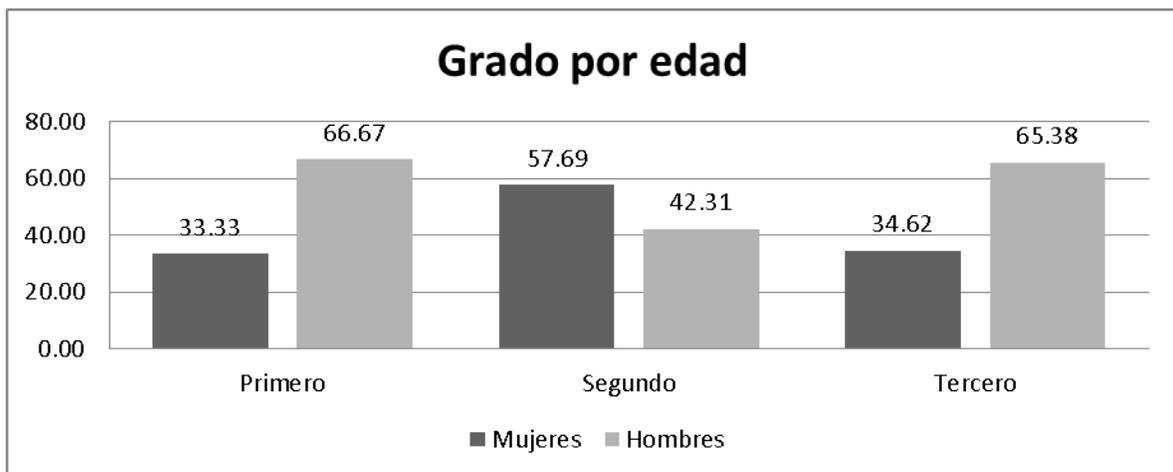
Al dividir las edades por sexo, el 35.3% de las mujeres tiene 14 años, en comparación de los hombres que son sólo el 25%. En cuanto a la mayor edad, es decir 16, hay un mayor porcentaje de hombres (14.6%) que de mujeres (8.8%). Por el contrario, en la edad menos, es decir 12, hay más mujeres (11.8%) que de hombres (8.3).

Tabla 14



El alumnado se divide equitativamente entre los tres grados de estudio, en primer grado hay 36% del total, mientras que en segundo y tercero hay 32% respectivamente.

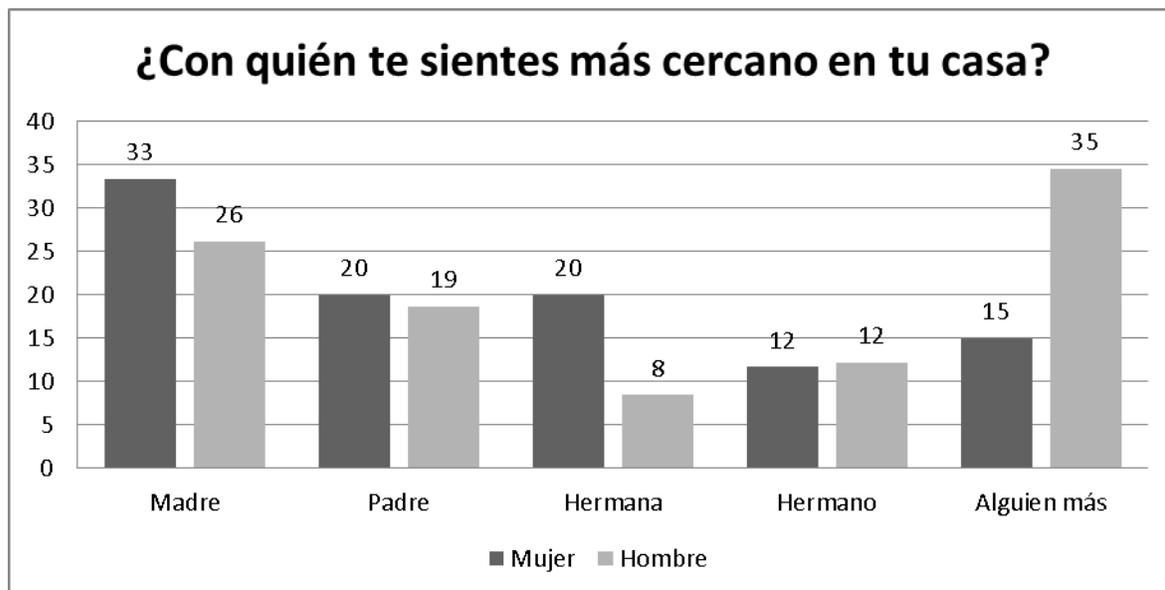
Tabla 15



Segundo grado es el único grupo en donde hay más mujeres (57.69%) que hombres (42.31%), En primer grado, el 66.67% del grupo son hombres y 33.33% mujeres. En tercer grado los hombres son el 65.38% y las mujeres el 34.62%.

A. Socialización

Tabla 16



El 33% de las mujeres dijeron sentirse más cercanas a su madre dentro de su casa, en comparación con un 26% de los hombres. En cuanto al padre, la relación es casi igual, con un 20% de las mujeres y 19% de los hombres que mencionaron sentirse cercanas y cercanos a él. En cuanto a las hermanas, el 20% de las mujeres las mencionó y sólo el 8% de los hombres. Por el contrario, ambos géneros mencionaron a sus hermanos el 12% de las ocasiones.

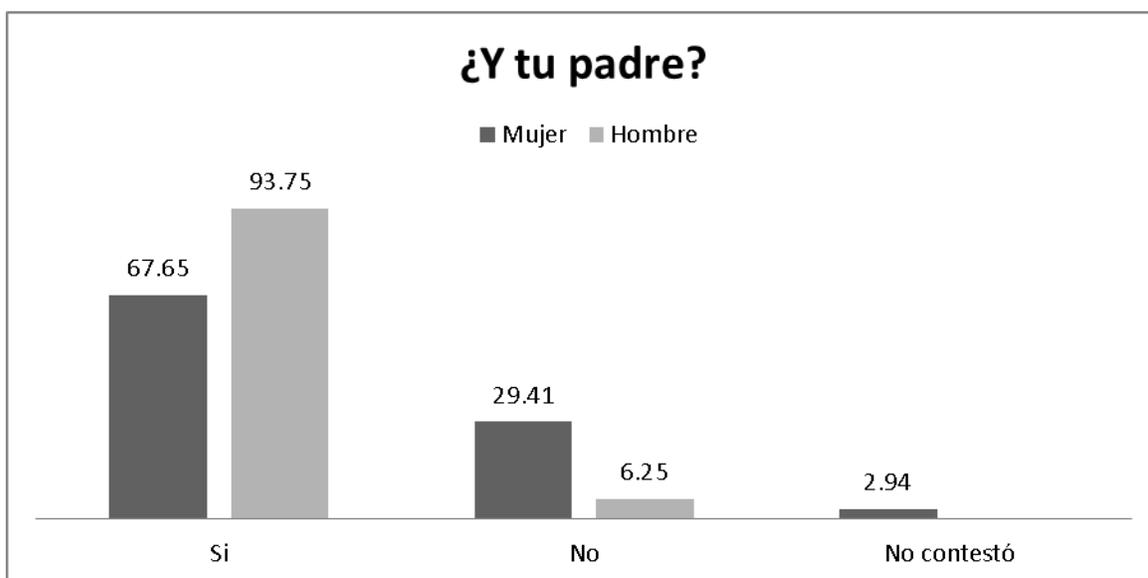
El 35% de los hombres mencionaron a alguien más como la persona con quien se sienten cercanos. Entre estas personas se encontraban abuelos, amigos, tías y tíos, entre otros. El 15% de las mujeres también mencionaron a alguien más, entre quienes se encontraban tías y tíos, amigos, primas y primos, entre otros.

Tabla 17



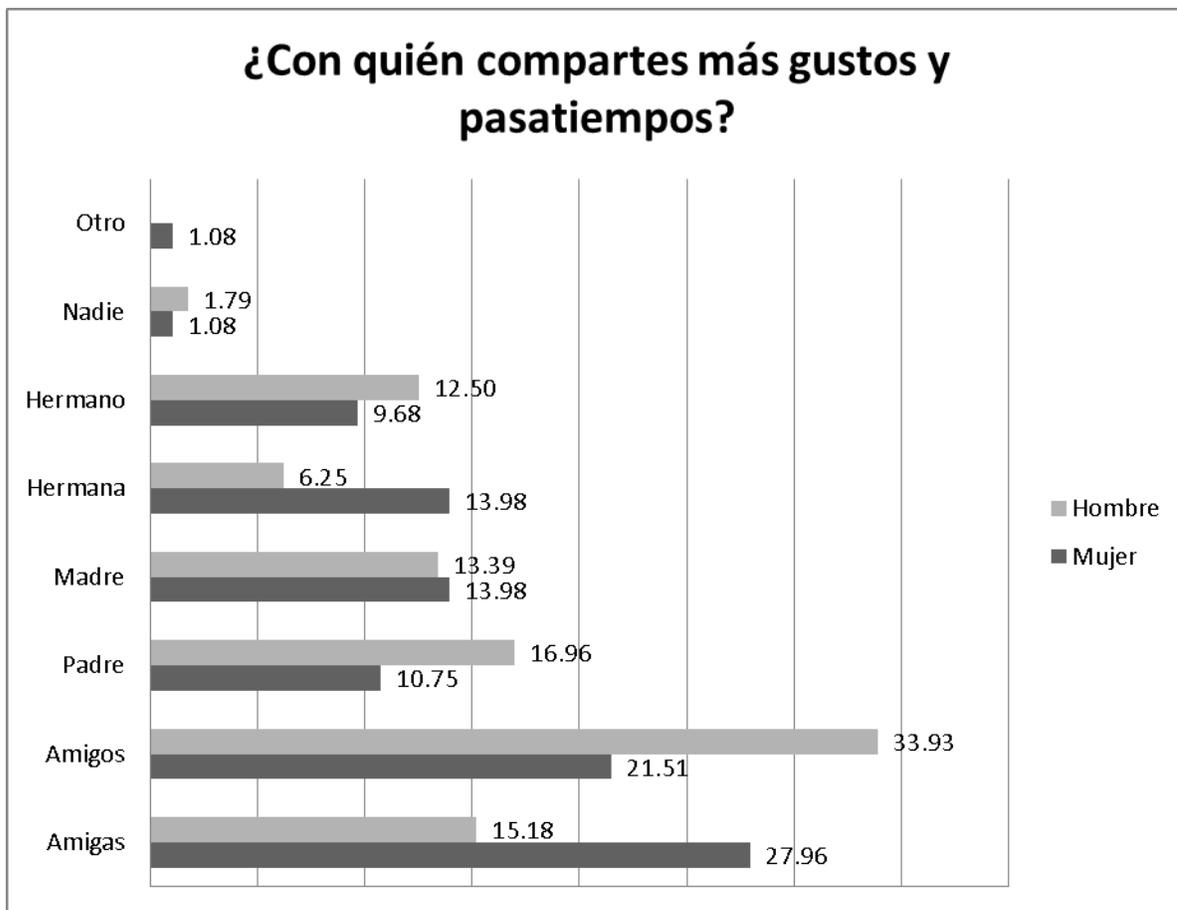
El 88.24% de las mujeres y el 91.67% de los hombres consideran que su madre es un modelo a seguir en sus vidas.

Tabla 18



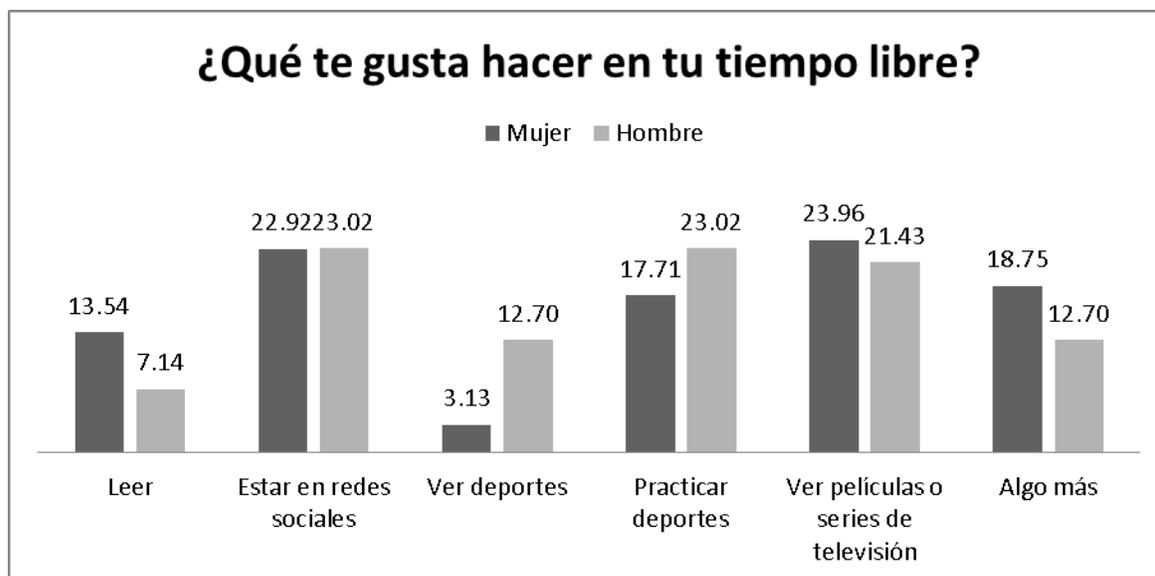
En cuanto al padre como modelo, la diferencia entre mujeres y hombres es significativa, el 93.75% de los hombres lo consideran como tal, frente a un 67.65% de las mujeres.

Tabla 19



Las personas con quienes los hombres comparten más gustos y pasatiempos son sus amigos (33.93%). Las mujeres lo hacen más con sus amigas (27.96%). Los miembros de su familia fueron menos mencionados, pero con porcentajes más cercanos entre mujeres y hombres. La mayor diferencia es con el padre, con quien el 16.96% de los hombres comparten gustos y pasatiempos, frente a un 10.75% de las mujeres.

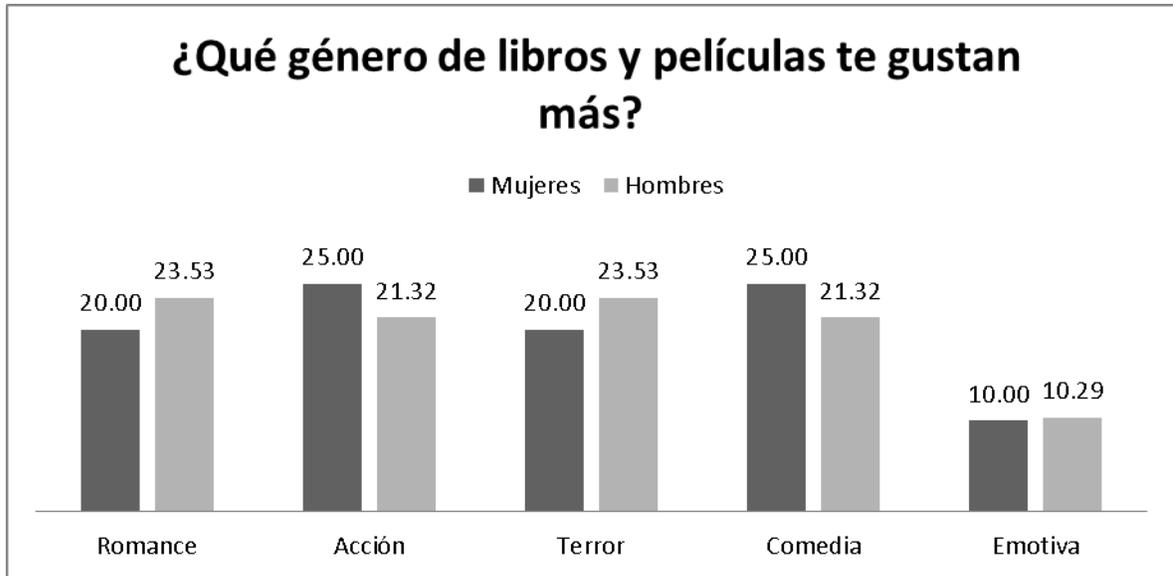
Tabla 20



Las mayores diferencias entre las actividades realizadas por mujeres y hombres son en cuanto a ver deportes y leer. el 12.70% de los hombres, y sólo un 3.13% de los hombres lo hacen. En cuanto a leer, hay un mayor porcentaje de mujeres (13.54%) que lo hace que de hombres (7.14%).

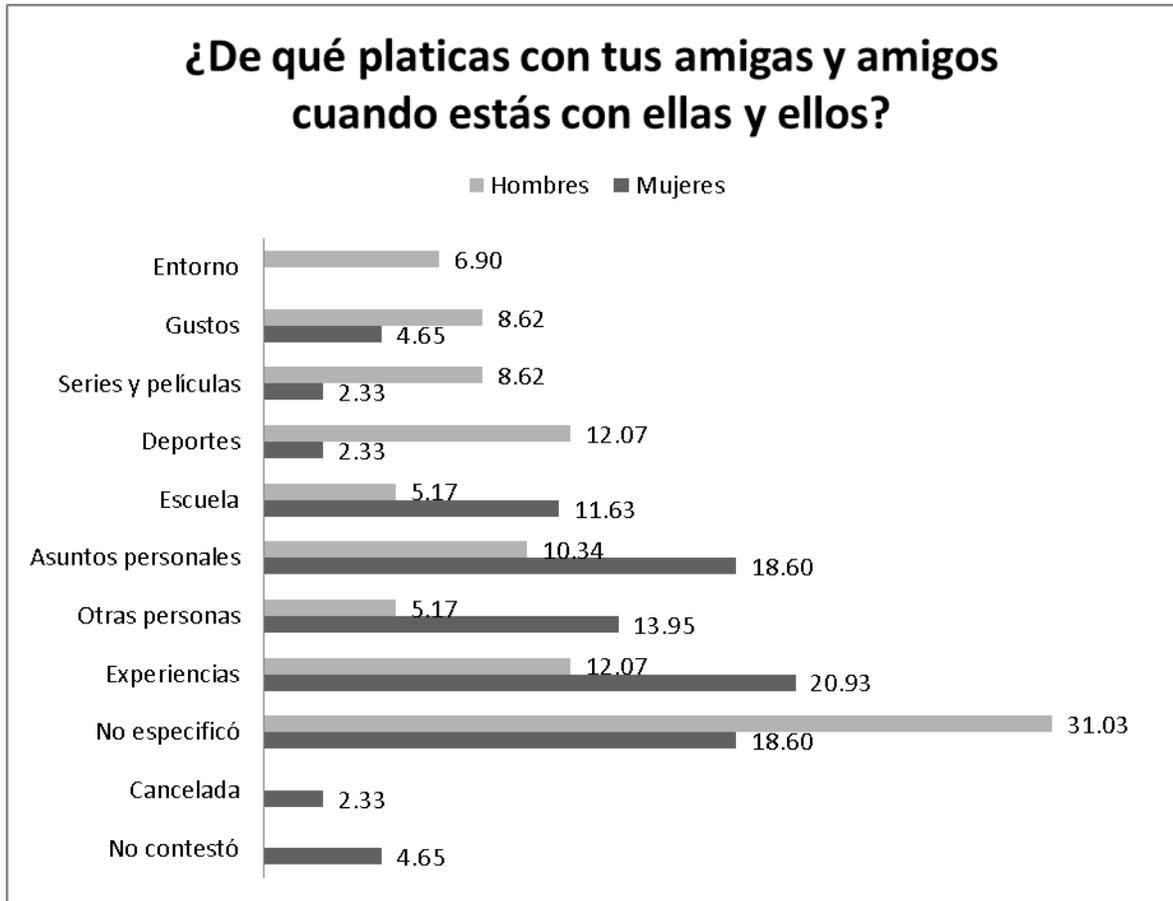
18.75% de las mujeres y 12.70% de los hombres dijeron practicar algo más. Las actividades que mencionaron son diversas, pero en general las mujeres mencionan más actividades artística y lo hombres recreativas.

Tabla 21



El género de libros y películas que les gusta el alumnado no varía mucho entre mujeres y hombres. Las diferencias más grandes son entre acción y comedia. Ambos género le gustan al 25% de mujeres y 21.32% de hombres respectivamente.

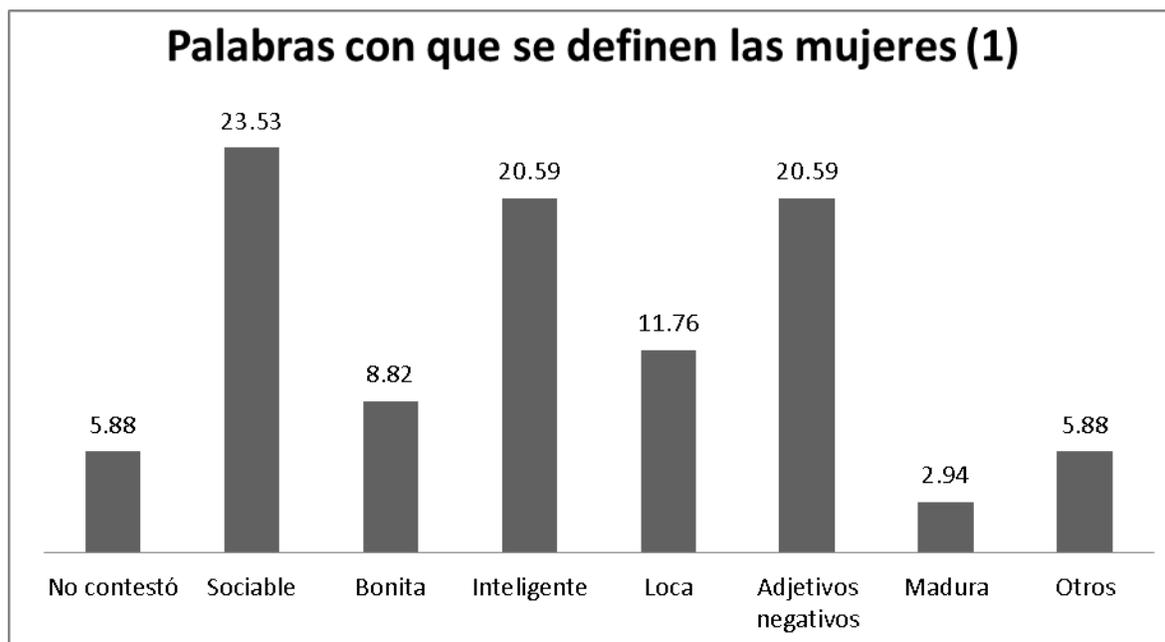
Tabla 22



La mayor parte de las y los estudiantes, 31.03% de los hombres y 18.6% de las mujeres, no especificaron los temas de los que hablan cuando están con sus amigas y amigos. 39.53% de las mujeres y 22.41% de los hombres hablan de sus experiencias y asuntos personales. Sobre deportes habla el 12.07% de los hombres y solo 2.33% de las mujeres. En cambio de otras personas hablan el 13.95% de las mujeres y 5.17% de los hombres.

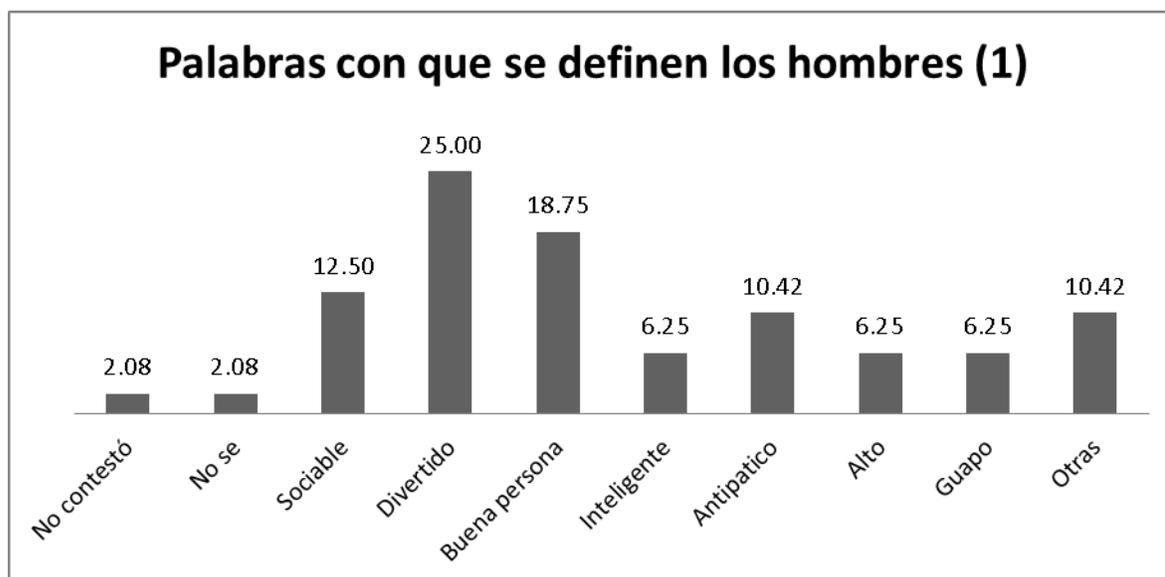
B. Roles y estereotipos tradicionales de género

Tabla 23



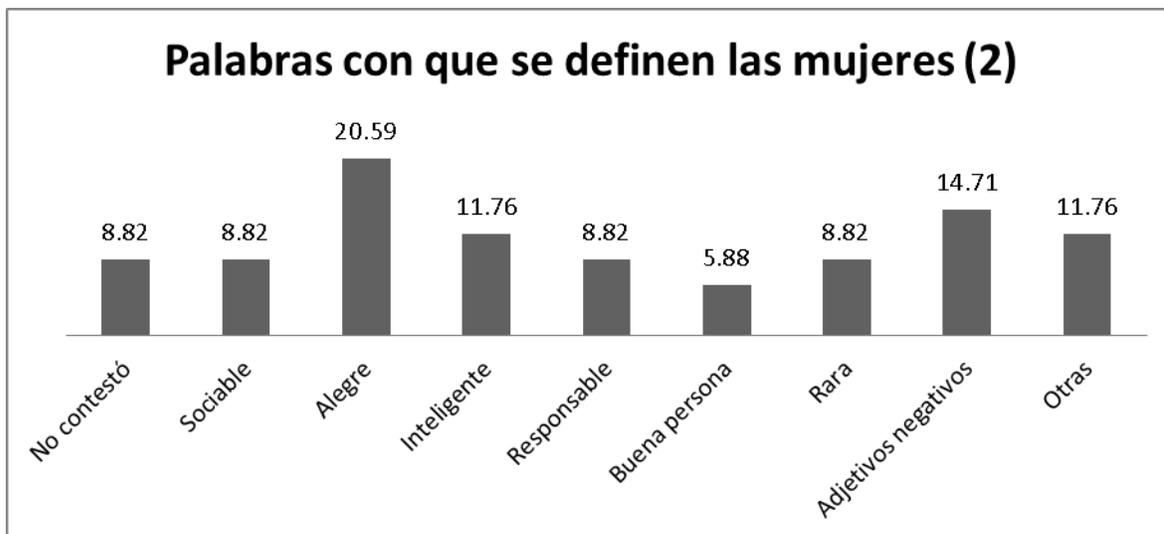
El 23.53% de las mujeres se definieron como sociables. Mientras que el 20.59% de ellas se definen como inteligentes, la misma cantidad utilizaron adjetivos negativos para definirse.

Tabla 24



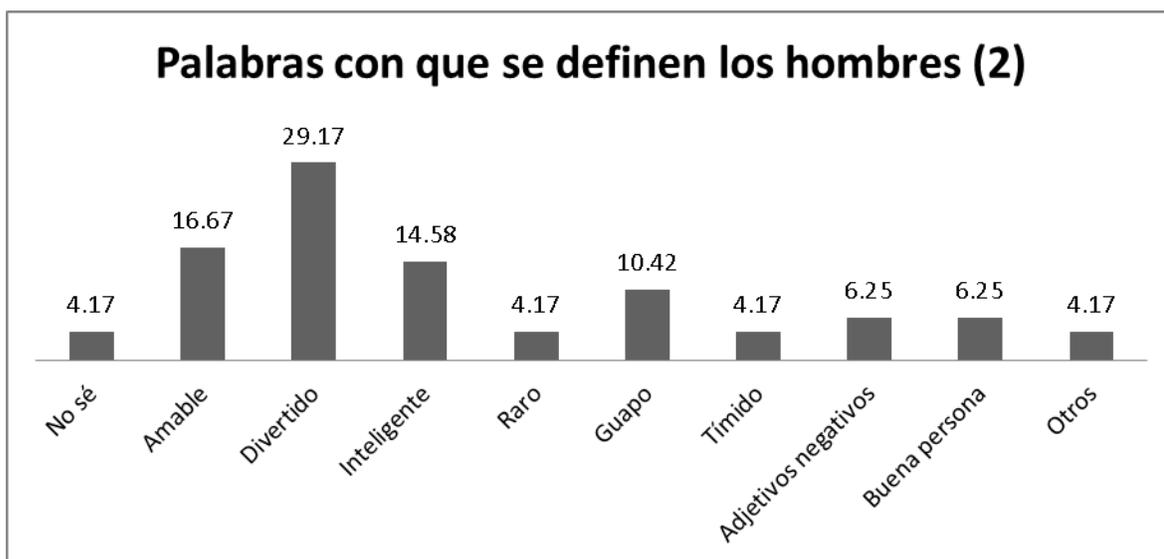
El 25% de los hombres se definen a sí mismos como divertidos y el 18.75% como buenas personas. El 10.42% se definen como antipáticos y 2.08% no saben cómo hacerlo.

Tabla 25



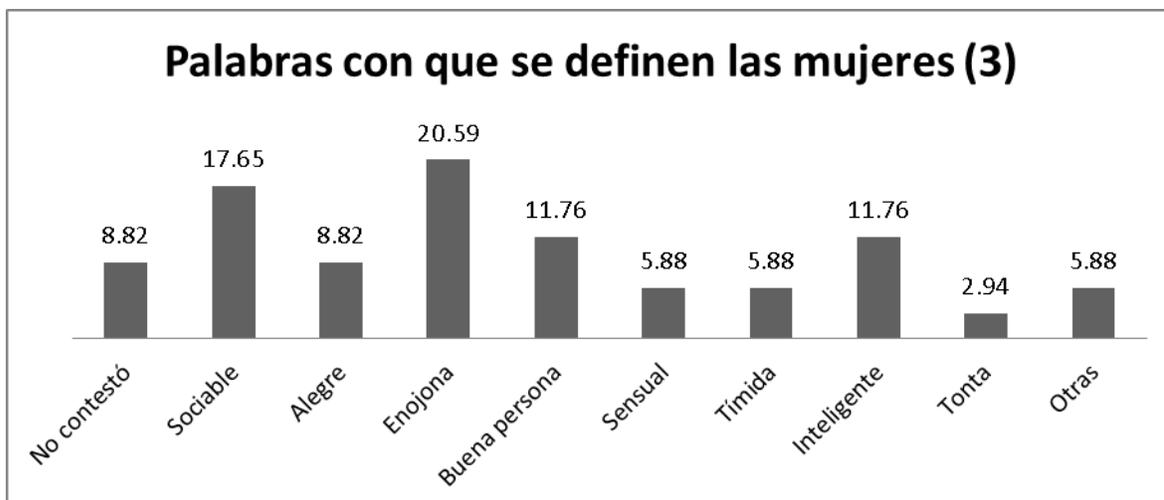
La segunda palabra que usó el 20.59% de las mujeres para definirse es que son Alegres. El 14.71% utilizó adjetivos negativos diversos. Únicamente el 5.88% se definió como buena persona.

Tabla 26



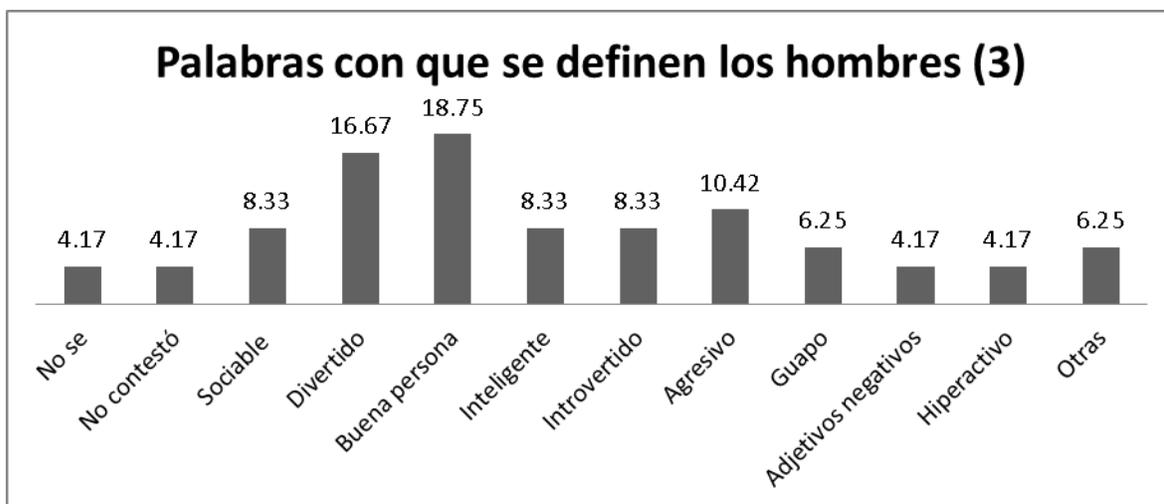
En cuanto a la segunda palabra que ocuparon los hombres para describirse, el 29.17% usaron “Divertido”. El 14.58% se definieron como “Inteligente”. 6.25% usó adjetivos negativos y 4.17% se definió como buena persona.

Tabla 27



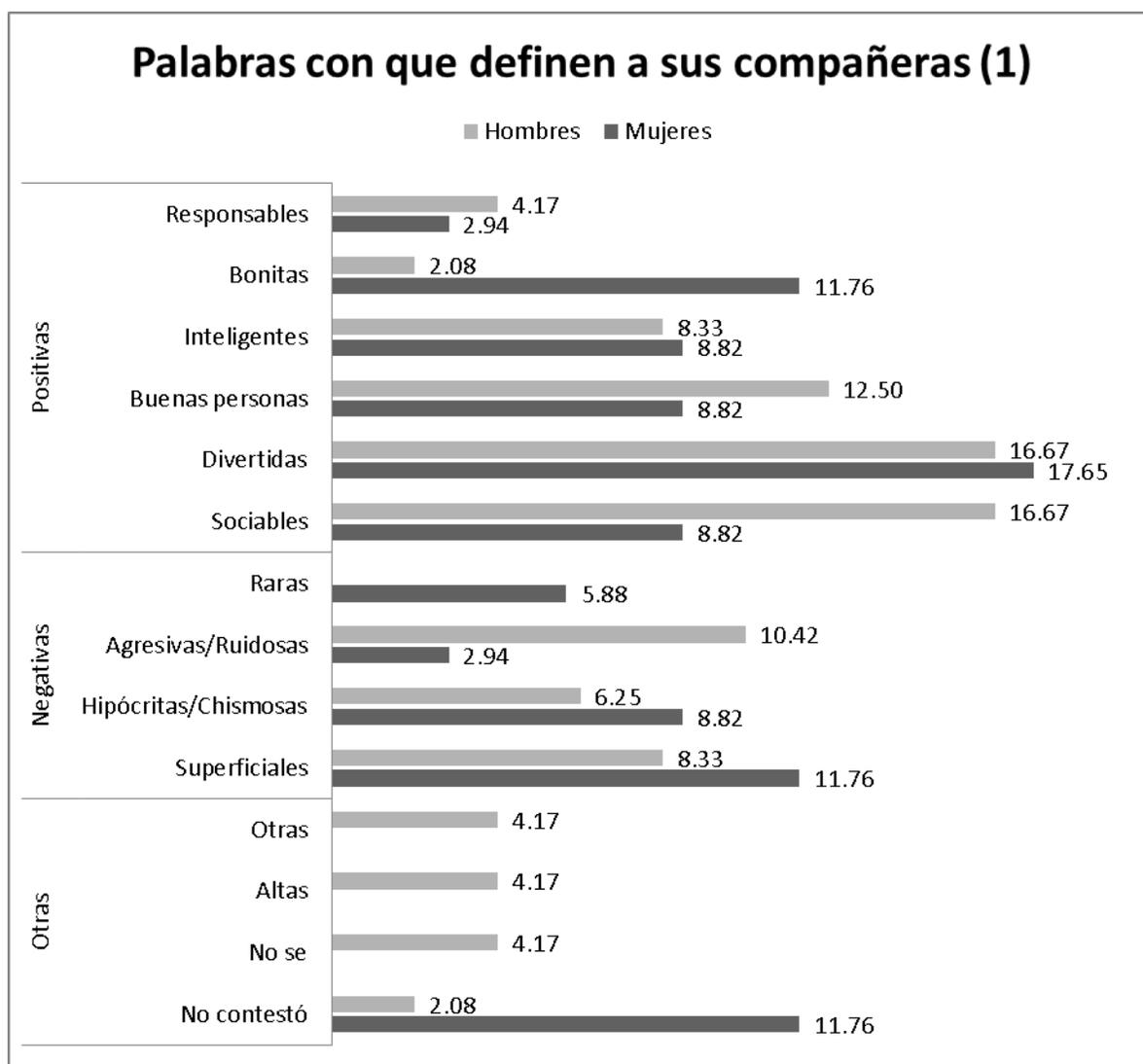
Las terceras palabras que usaron el 20.59% de las mujeres las definen como Enojonas. Buena persona e Inteligente las utilizaron 11.76% respectivamente. 5.88% de las mujeres se definió como “Sensual”.

Tabla 28



Como tercera palabra que usaron los hombres para divertirse, el 18.75% se definió como buena persona. El 16.67% lo hizo como divertido. 10.42% se definió como agresivo y 4.17% utilizó adjetivos negativos.

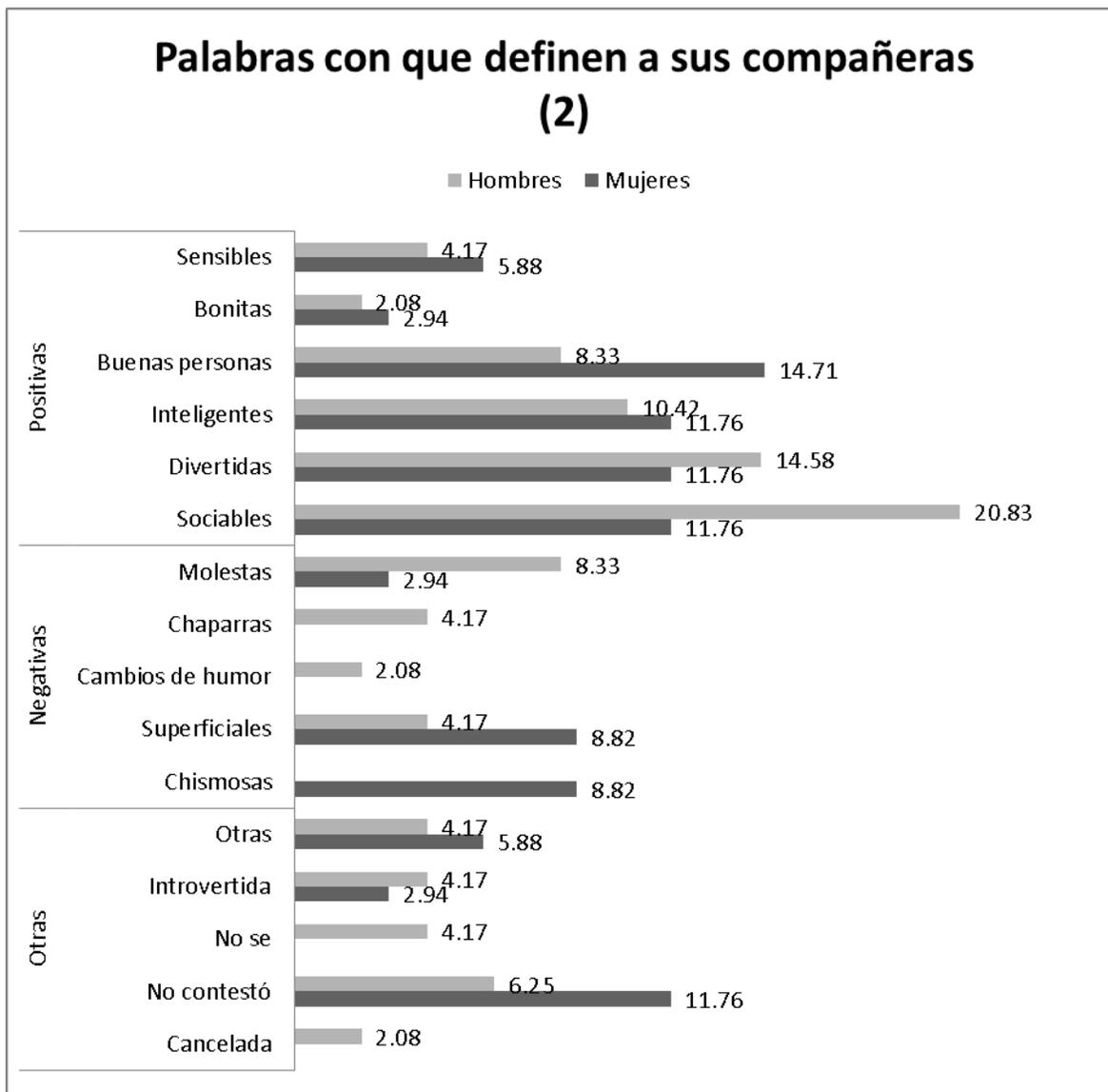
Tabla 29



Entre las características positivas que utilizaron las alumnas y los alumnos para describir a sus compañeras, el 17.65% de las mujeres y 16.67% de los hombres las definieron como divertidas. 11.76% de las mujeres y solo 2.08% de los hombres las definieron como bonitas.

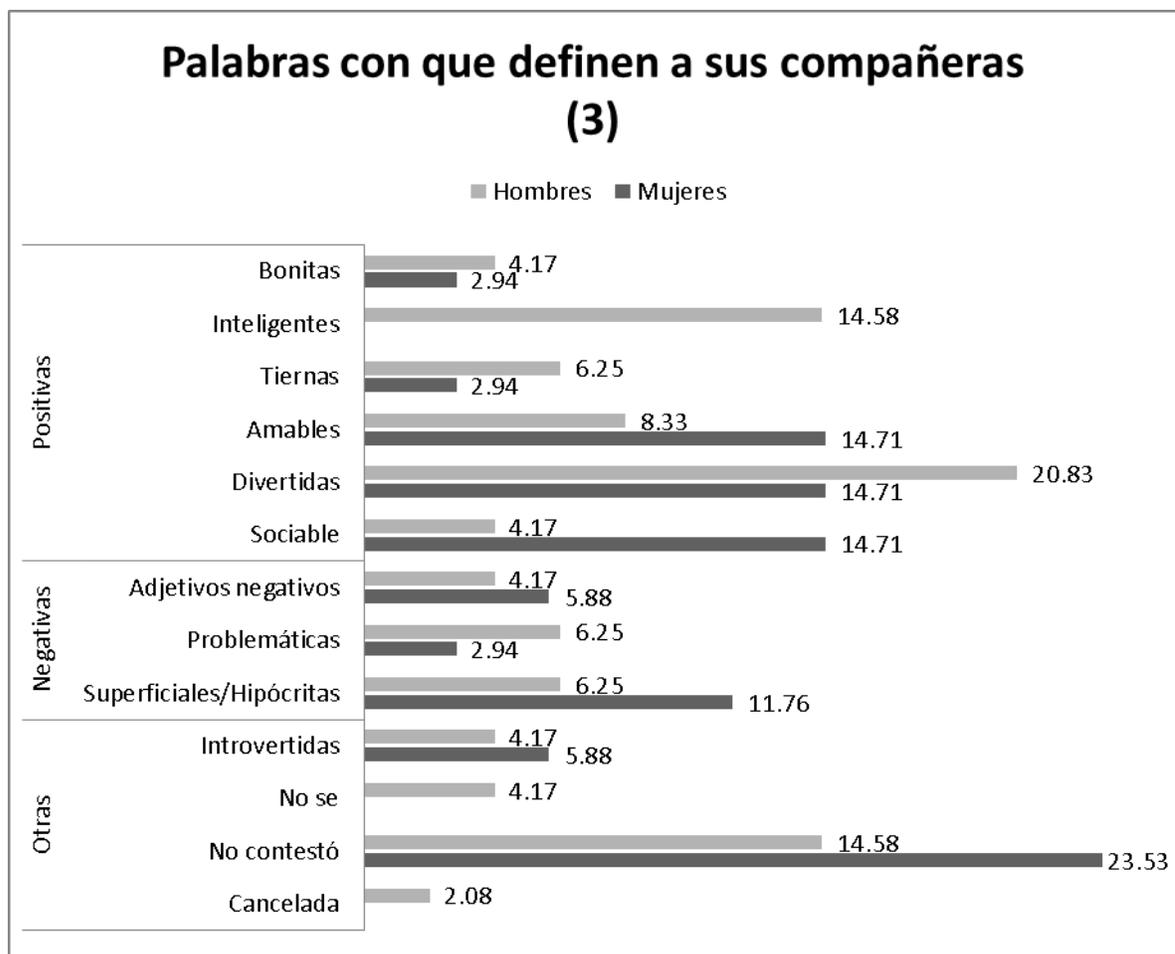
En cuanto a las características negativas, 11.76% de las mujeres y 8.33% de los hombres las definieron como superficiales. 10.42% de las mujeres y solo 2.94% de los hombres dijeron que eran Hipócritas o Ruidosas.

Tabla 30



La característica positiva que más repiten las mujeres en segundo lugar para describir a sus compañeras es que son buenas personas, 14.71% de las mujeres las describieron así, frente a un 8.33% de los hombres. La característica que más usaron los hombres (20.83%) en segundo lugar fue que son sociables, frente a un 11.76% de las mujeres. Las características negativas que más repitieron las mujeres fueron superficiales y chismosas, ambas con 8.82%. El 4.17% de los hombres las llamaron superficiales y ninguno las llamó chismosas. El 8.33% de los hombres y 2.94% de las mujeres definieron a sus compañeras como molestas.

Tabla 31

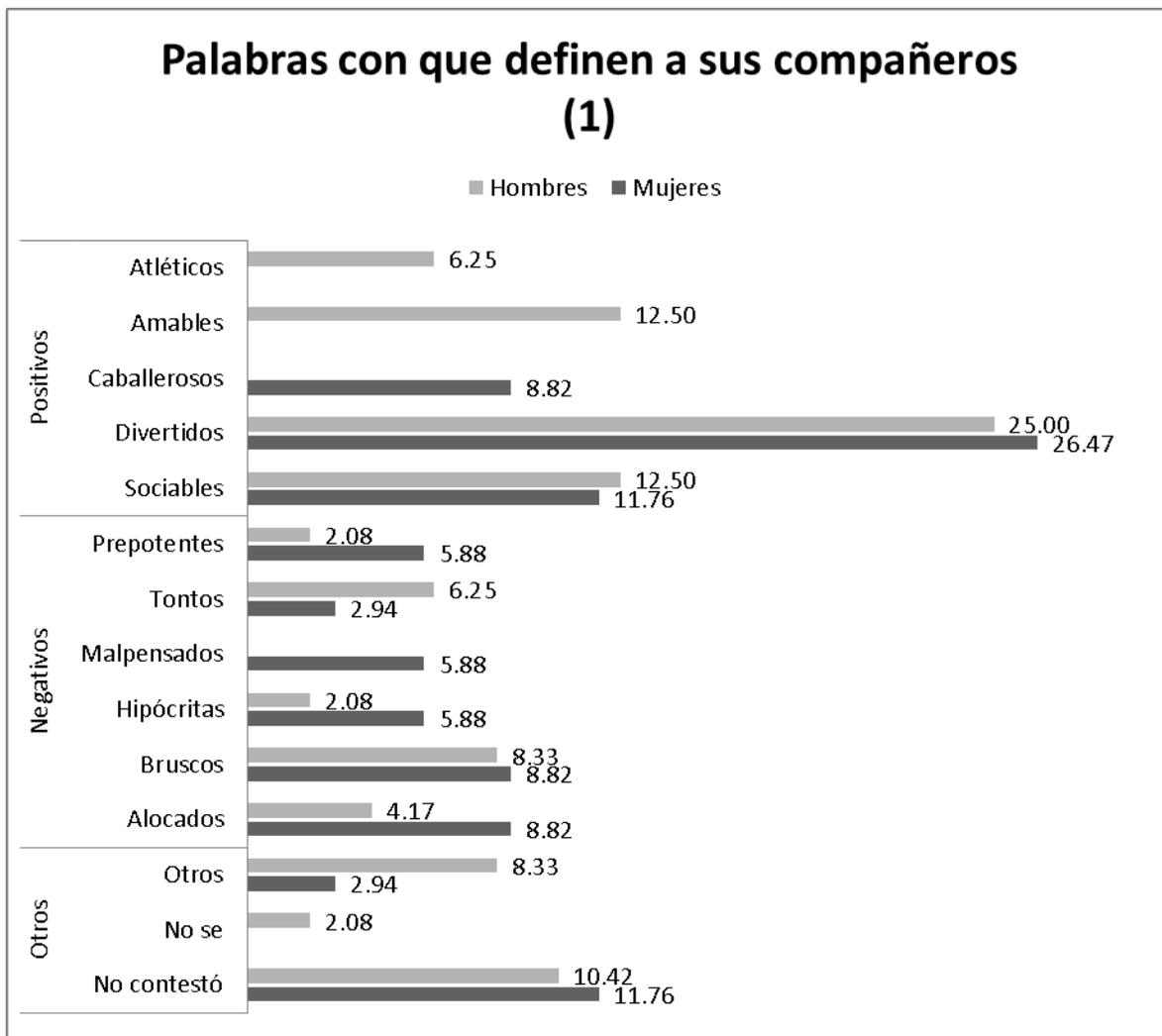


En la última palabra que se utilizó para definir a sus compañeras, la mayor parte de las mujeres (23.53%) no respondió y un 14.58% de los hombres tampoco lo hicieron.

En cuanto a las palabras utilizadas, las de connotación positiva que más utilizaron las mujeres las definió como divertidas, el 20.83% de los hombres y 14.71% de las mujeres las definieron así. 14.71% de las mujeres y 8.33% de los hombres las definieron como amables.

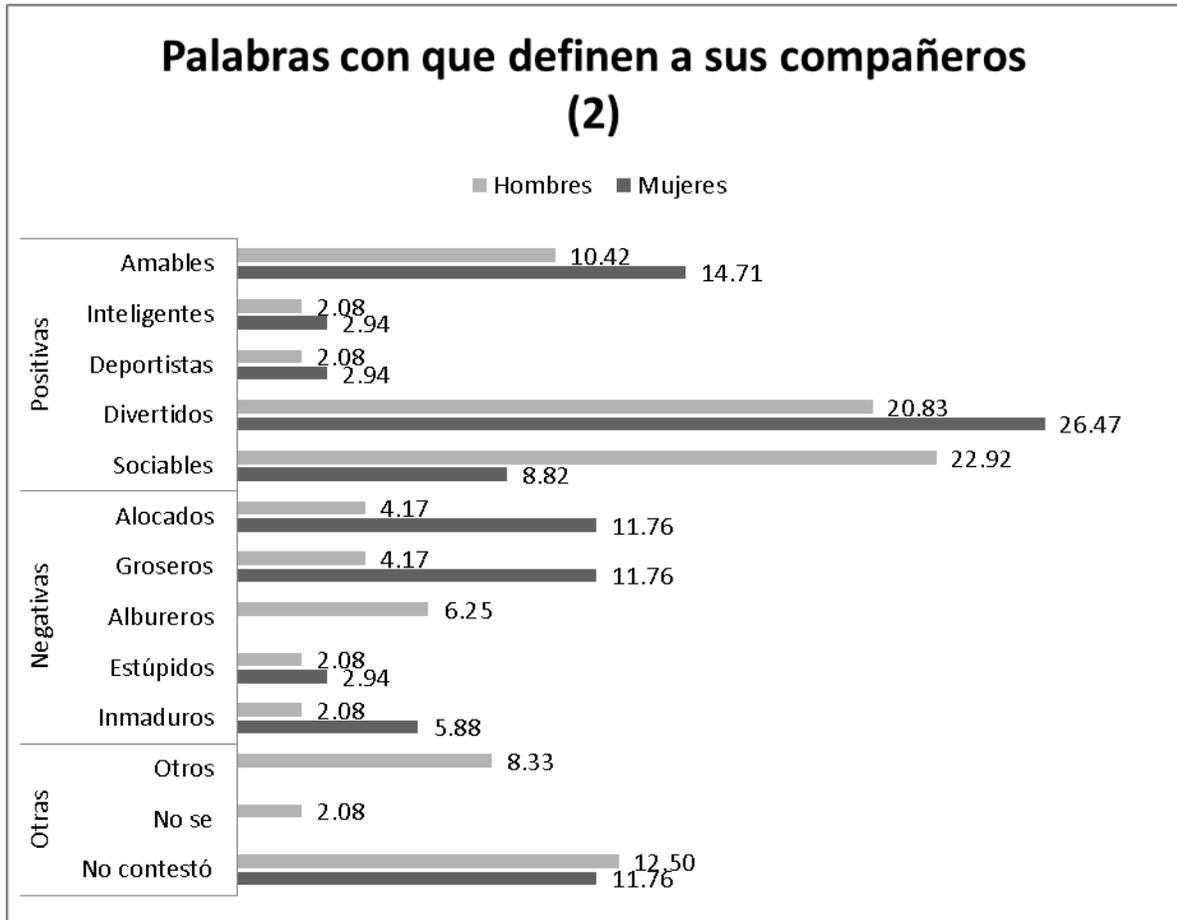
Las características negativas que se utilizaron más definían a sus compañeras como superficiales e hipócritas. 11.76% de las mujeres y 6.25% de los hombres las definieron así.

Tabla 32



La primer palabra que usaron las y los estudiantes para describir a sus compañeros los describía como Divertidos. El 26.47% de las mujeres y 25% de los hombres lo hicieron así. 8.82% de las mujeres y ningún hombre los describió como Caballerosos. En cuanto a características negativas, 8% de las mujeres y el mismo porcentaje de hombres describió a tus compañeros como bruscos. El 8% de las mujeres y 4.17% de los hombres utilizó palabras relacionadas con la brusquedad.

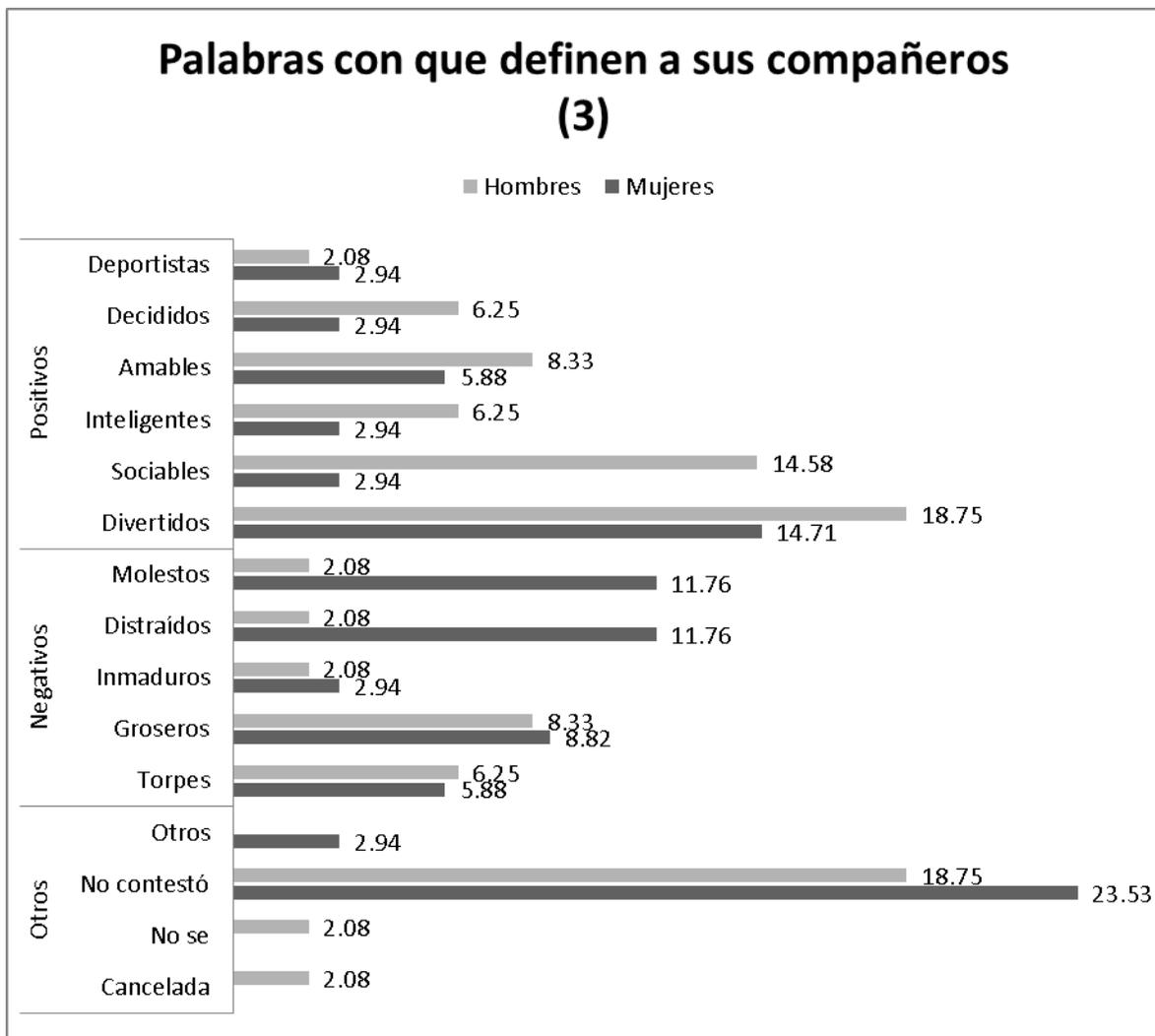
Tabla 33



Las segundas palabras que se utilizaron para definir a los compañeros fueron principalmente positivas. El 26.47% de las mujeres y 20.83% de los hombres de nuevo los describieron como Divertidos. 22.92% de los hombres y 8.82% de las mujeres usaron palabras que significaban Sociables.

En cuanto a las características negativas, Alocados y Groseros fueron las que se repitieron con mayor frecuencia, en ambos casos, fueron mencionadas por 11.76% de las mujeres y 4.17% de los hombres.

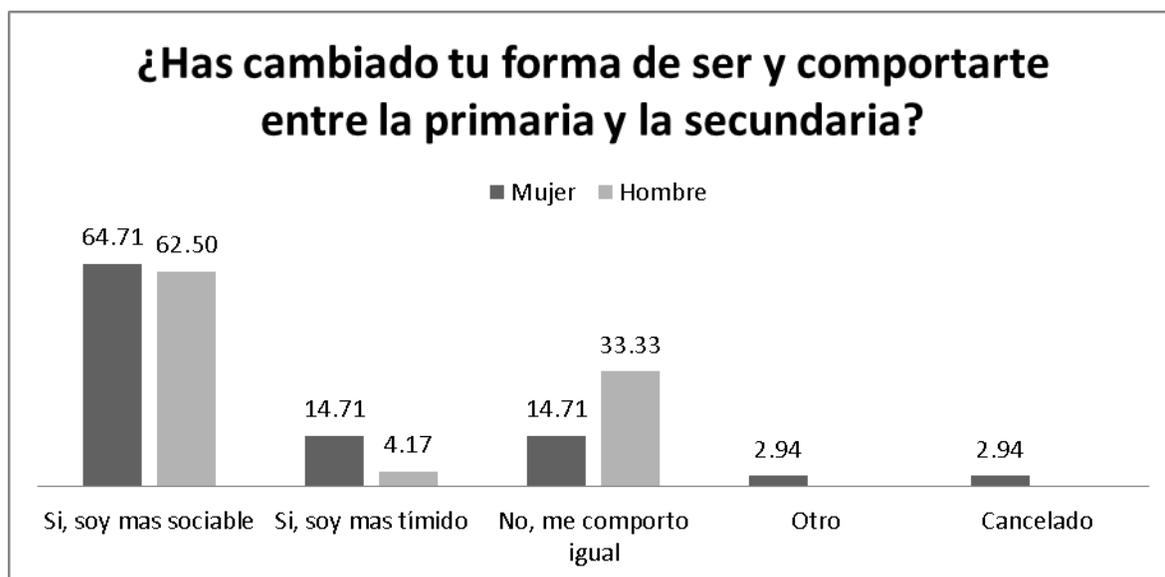
Tabla 34



La mayor parte del alumnado, 23.53% de las mujeres y 18.75% de los hombres, no contestaron la última palabra para describir a sus compañeros. El 18.75% de los hombres y 14.71% de las mujeres los describió como Divertidos. Molestos y Distraídos fueron las dos formas más repetidas por las mujeres para describirlos con 11.76% de ellas respectivamente. El 8% de mujeres y de hombres los definieron como Groseros.

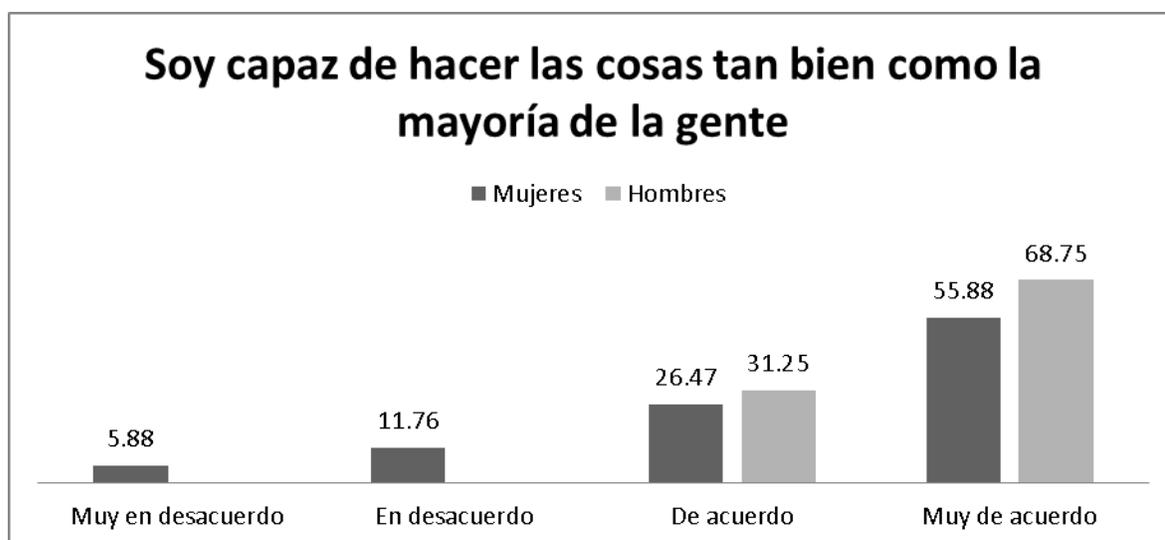
C. Adolescencia

Tabla 35



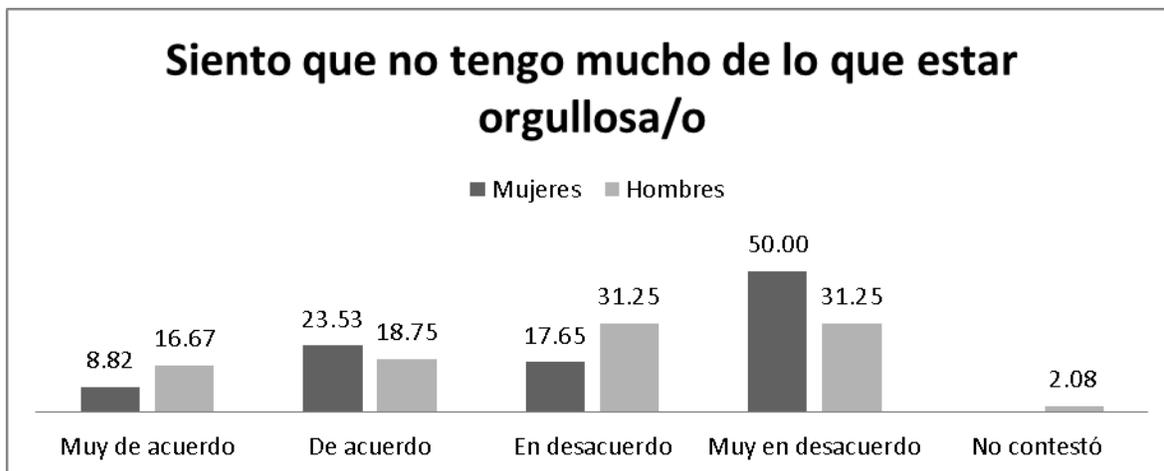
La mayor parte del alumnado considera que ha cambiado su forma de ser entre primaria y secundaria, siendo más sociables en la actualidad. El 14.7% de las mujeres se consideran más tímidas y el 33.3% de los hombres que se comportan igual.

Tabla 36



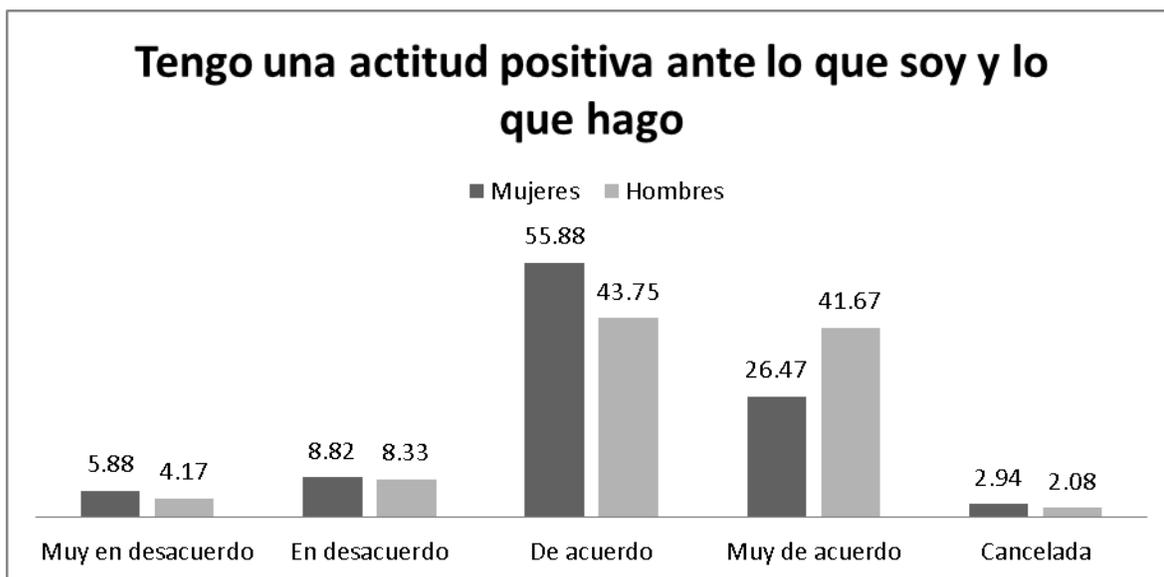
Un mayor número de hombres se consideran capaces de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. 68.75% de ellos estuvieron muy de acuerdo con la frase, frente a un 55.88% de las mujeres. El 31.25% de hombres solo estuvieron de acuerdo y el 26.47% de las mujeres. Ningún hombre se mostró en desacuerdo con la frase, en cambio 5.88% de las mujeres dijeron estar muy en desacuerdo y 11.76% en desacuerdo.

Tabla 37



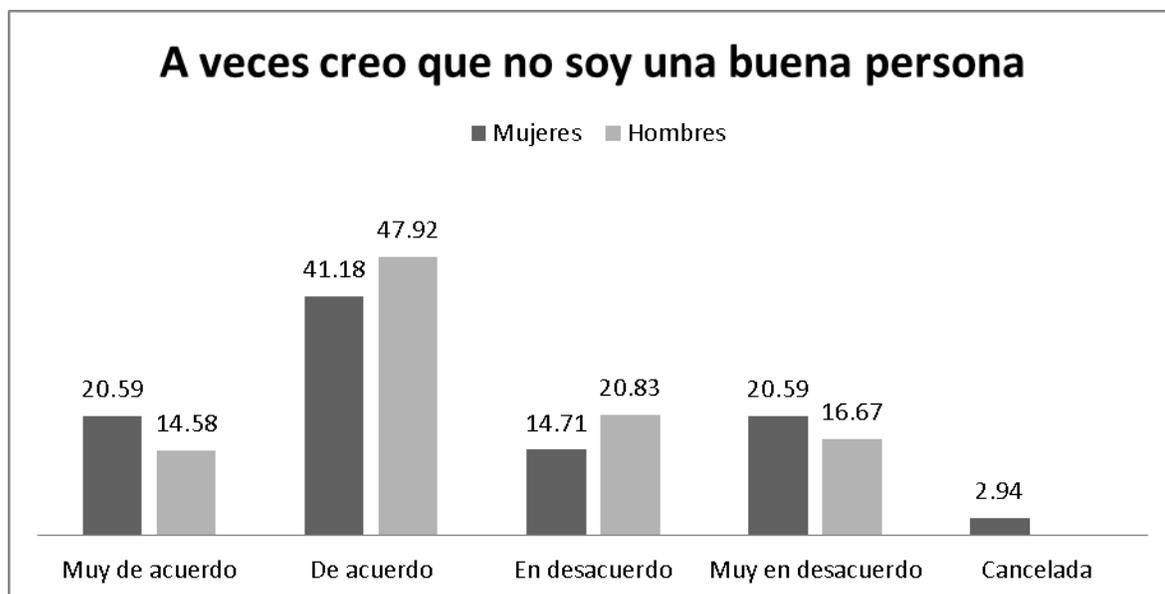
Un mayor porcentaje de mujeres (50%) que de hombres (31.25%) están muy de desacuerdo en que no tienen mucho de lo que sentirse orgullosas. El 25.53% de las mujeres y 18.75% de los hombres están de acuerdo en ello.

Tabla 38



El 55.88% de las mujeres y 43.75% de los hombres están de acuerdo en que tienen una actitud positiva ante sí mismos y sus acciones. La diferencia se invierte al estar muy de acuerdo, pues un mayor porcentaje de hombres (41.67%) lo están frente a un 26.47% de mujeres.

Tabla 39



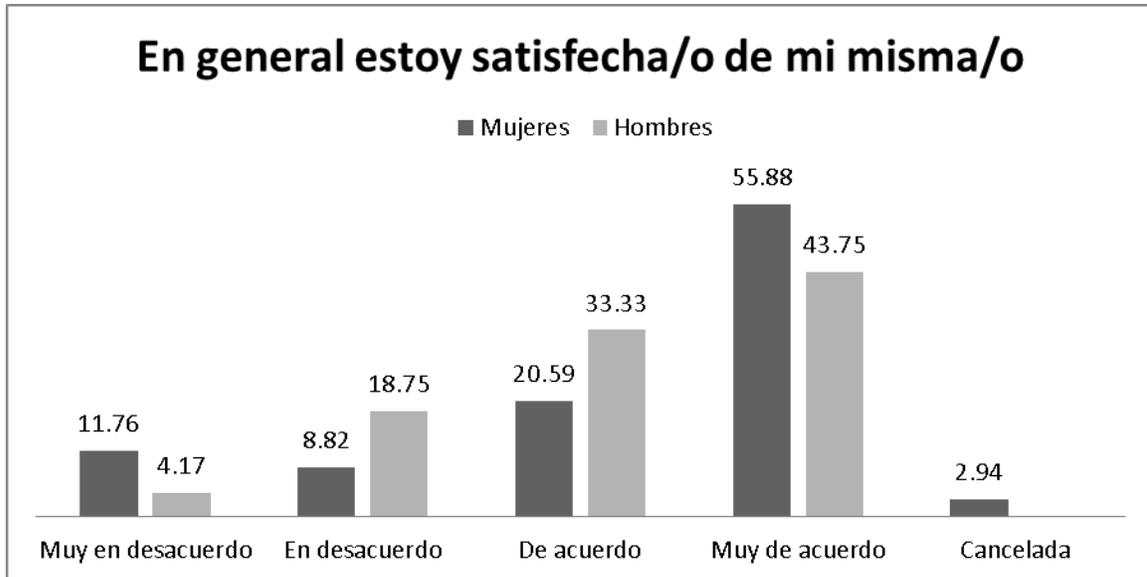
En cuanto a considerarse buena persona, los porcentajes entre ambos género son similares en todas las respuestas. Un mayor porcentajes de mujeres que de hombres responden de manera polar, con un 20.59% que está muy de acuerdo con ello, frente a un 14.58% de hombres; y un 20.59% que está muy en desacuerdo frente a un 16.67%.

Tabla 40



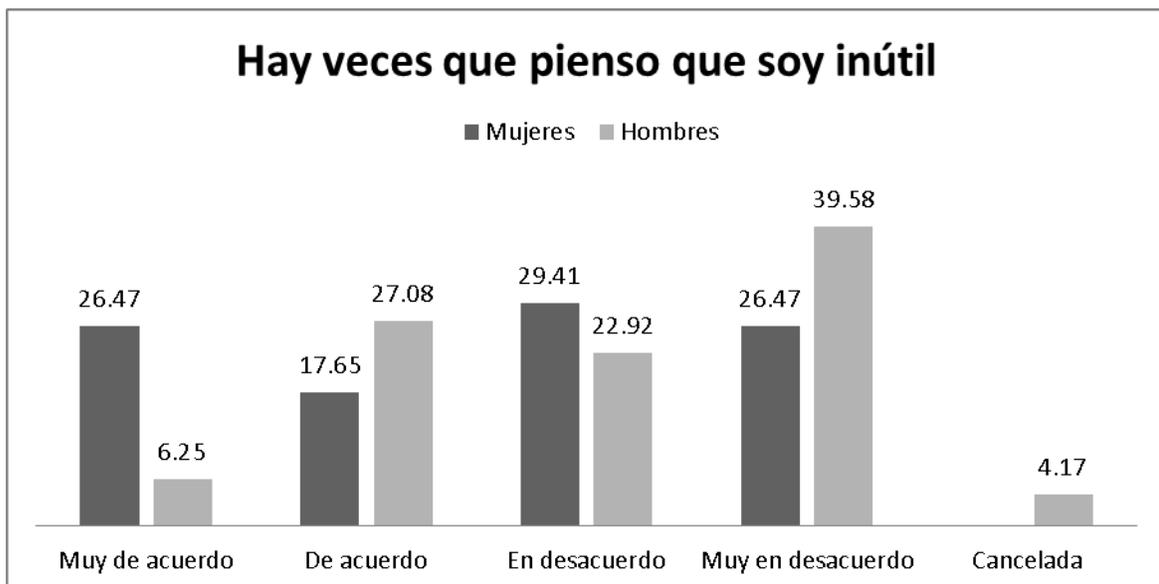
La mayor parte del alumnado está muy en desacuerdo en considerarse fracasadas o fracasados, 54.17% de hombres y 47.06% de las mujeres. El 11.76% de las mujeres está muy de acuerdo en que se considera como tal y un 6.25% de los hombres lo está.

Tabla 41



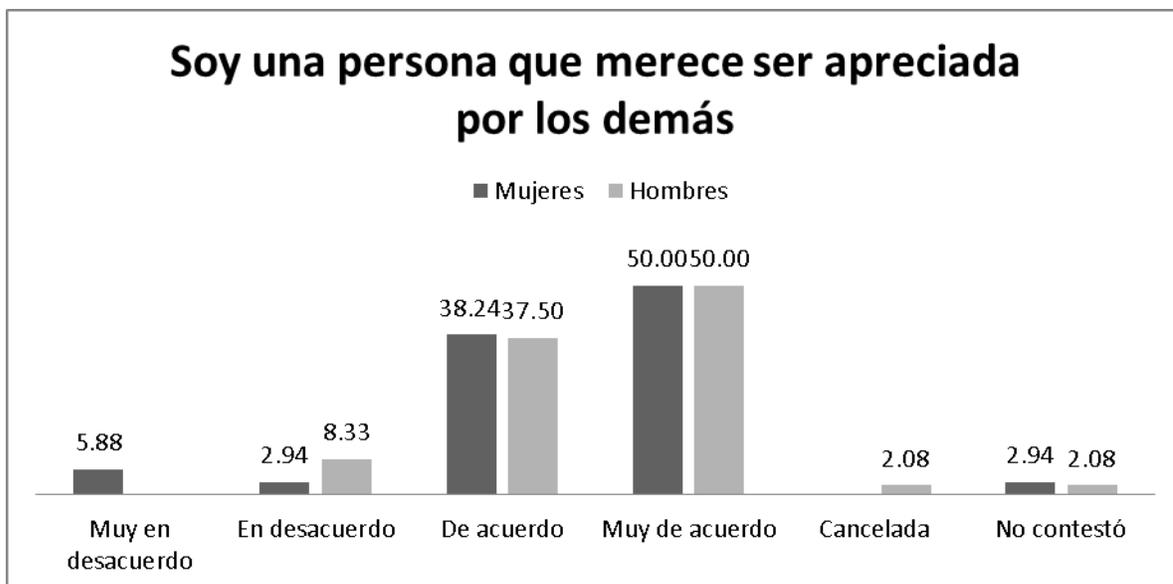
55.88% de las mujeres y 43.75% de los hombres está muy de acuerdo en que se siente satisfecha de sí misma. 18.75% de los hombres está en desacuerdo con ello frente a un 8.82% de las mujeres.

Tabla 42



Las mujeres que están muy de acuerdo en que se sienten inútiles son 20% más que los hombres, con un 26.47% frente a un 6.25%. En el mismo sentido, el 39.58% de los hombres están en desacuerdo con ello y el 26.47% de las mujeres lo están.

Tabla 43



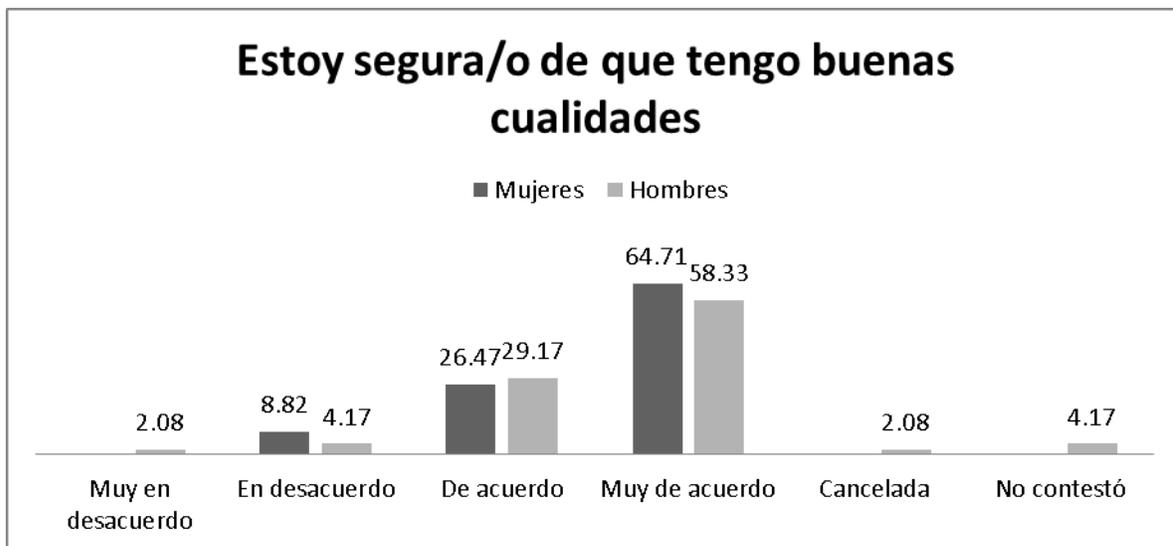
La mayor parte del alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo en considerarse merecedoras y merecedores de aprecio por parte de los demás. El 50% de mujeres y el 50% de hombres está muy de acuerdo y el 38.24% de mujeres y 37.50% de hombres está de acuerdo. Los porcentajes son casi iguales.

Tabla 44



La mitad de las mujeres está muy de acuerdo en que le gustaría sentir más respeto por ellas mismas, frente a un 35.42% que también lo está. En ambos casos el porcentaje de alumnas y alumnos que están muy en desacuerdo es bajo. El 14.58% de los hombres y el 8.82% de las mujeres.

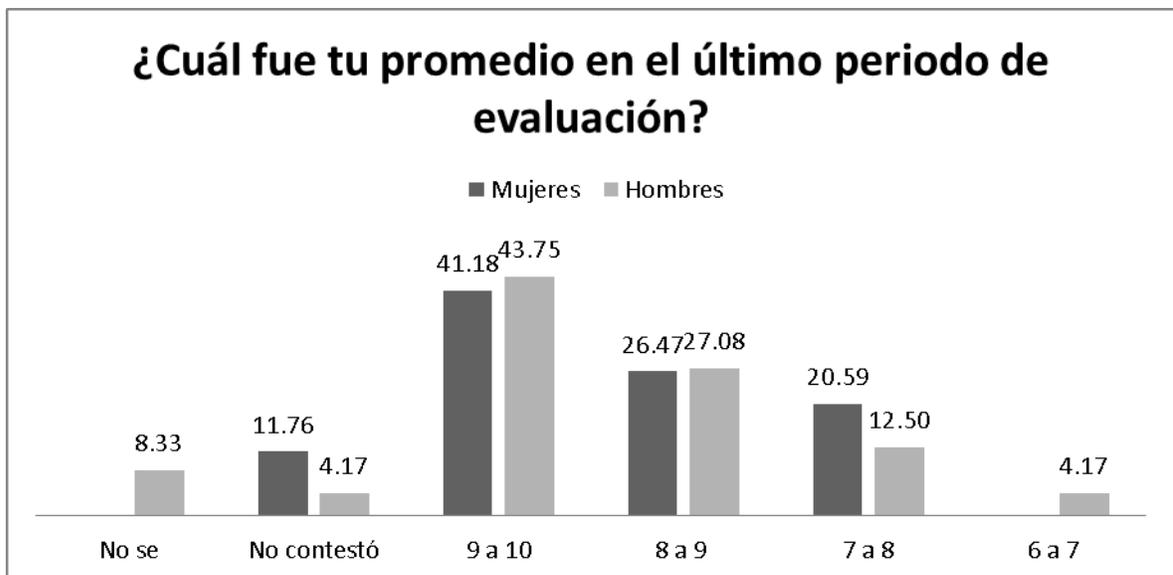
Tabla 45



La mayor parte del alumnado, 64.71% de las mujeres y 58.33% de los hombres está muy de acuerdo en que tienen buenas cualidades. Los porcentajes de quienes están en desacuerdo son mucho menores, 26.47% de mujeres y 4.17% de hombres.

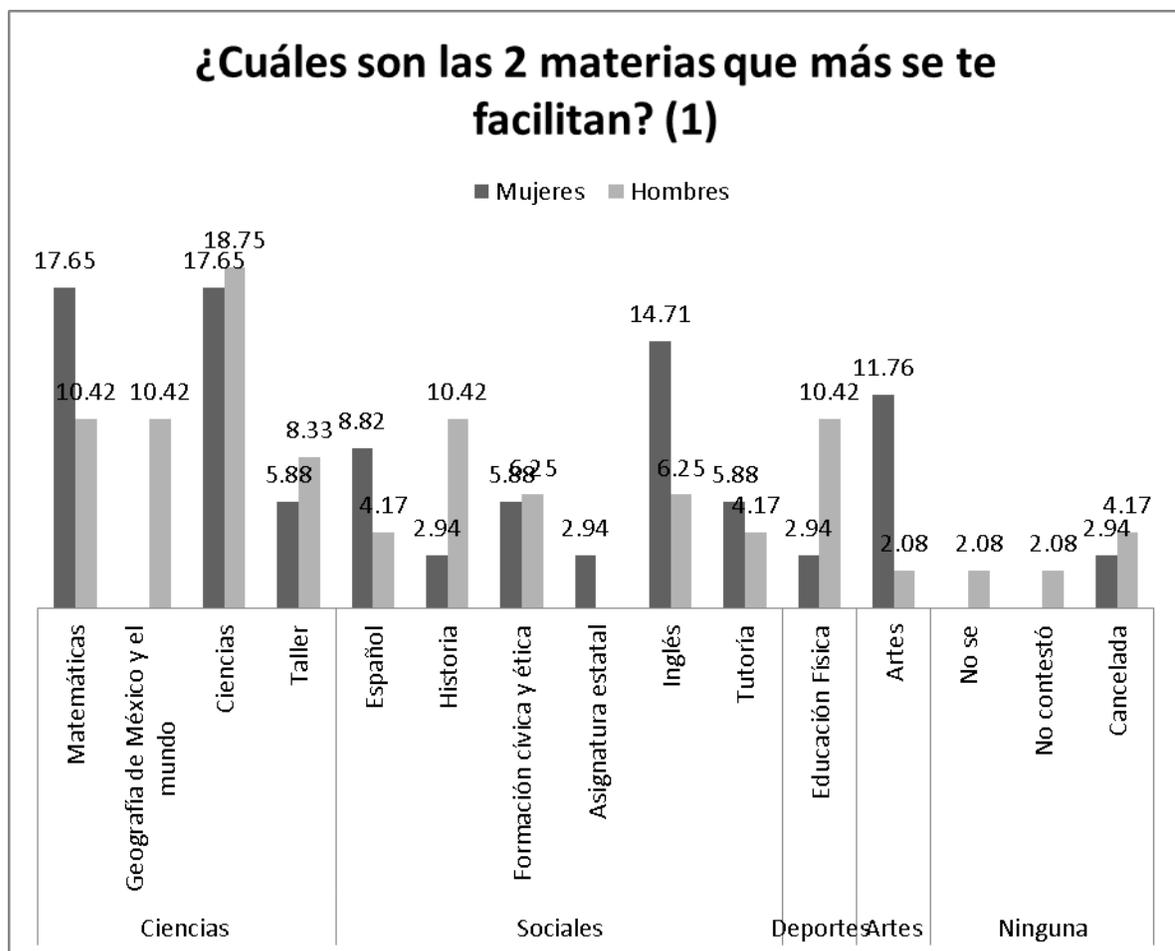
D. Rendimiento escolar

Tabla 46



Los promedios entre mujeres y hombres son similares entre sí, pero las mujeres tienden a tener mejores calificaciones de los hombres. El 43.75% de las mujeres y 41.18% de los hombres tienen un promedio entre 9 y 10. EL 27.08% de los hombres y 25.47% de los hombres tienen entre 8 y 9. El 4.17% de los hombres y ninguna mujer tiene calificaciones

Tabla 47

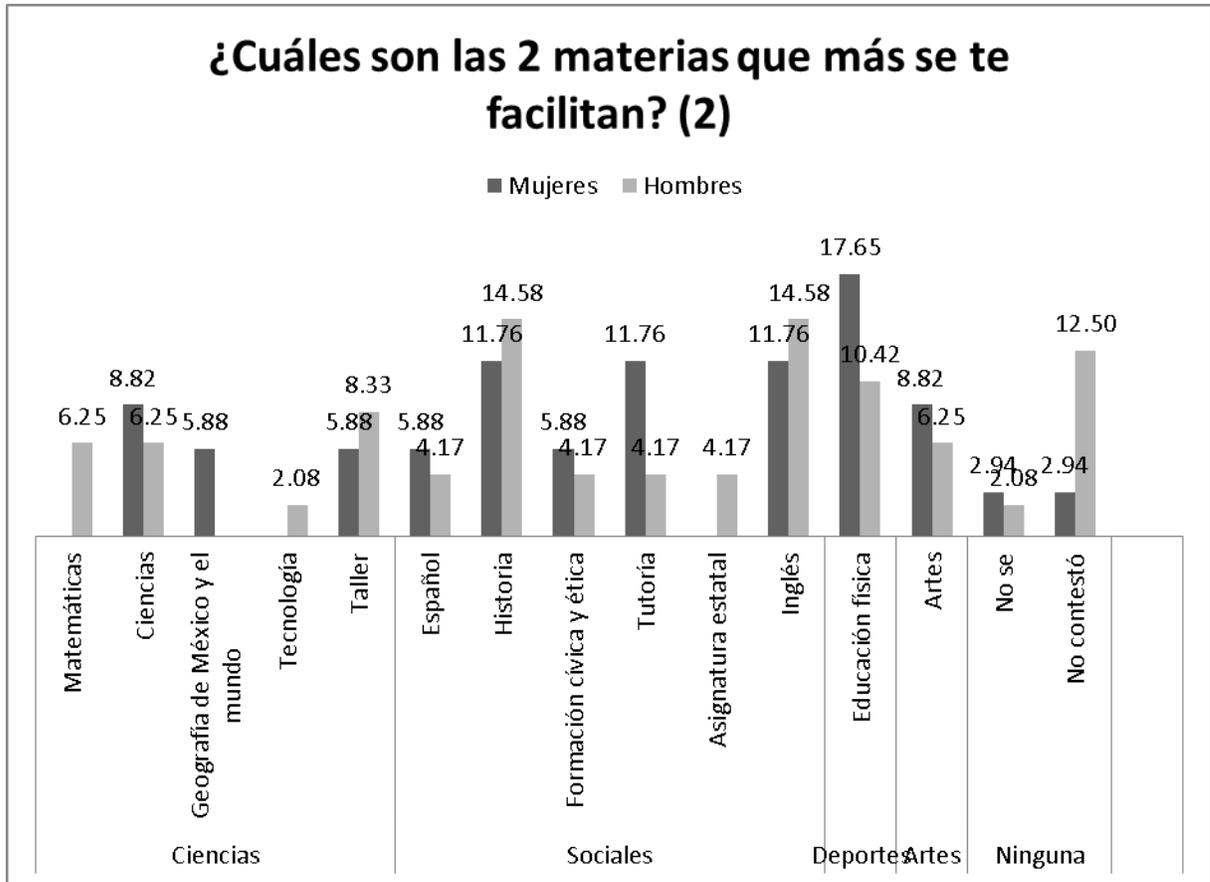


En el área de las Ciencias, Matemáticas es la materia que más se le facilita a las Mujeres, con 17.65% de ellas y 10.42% de los hombres. La materia de Ciencias (Biología, Física y Química) es la que más se le facilita a los hombres, al 18.75% de ellos y 17.65% de las mujeres.

En el área de Sociales, Inglés es la materia que más se le facilita a las mujeres, al 14.71% de ellas y 6.25% de los hombres. Historia es la que más fácil se le hacen a los hombres con 10.42% y a 2.94% de las mujeres.

A 10.42% de los hombres se les facilita más la Educación Física, frente a un 2.94% de las mujeres. Por el contrario, al 11.76% de las mujeres y solo 2.08% de los hombres se les facilita la materia de Artes.

Tabla 48

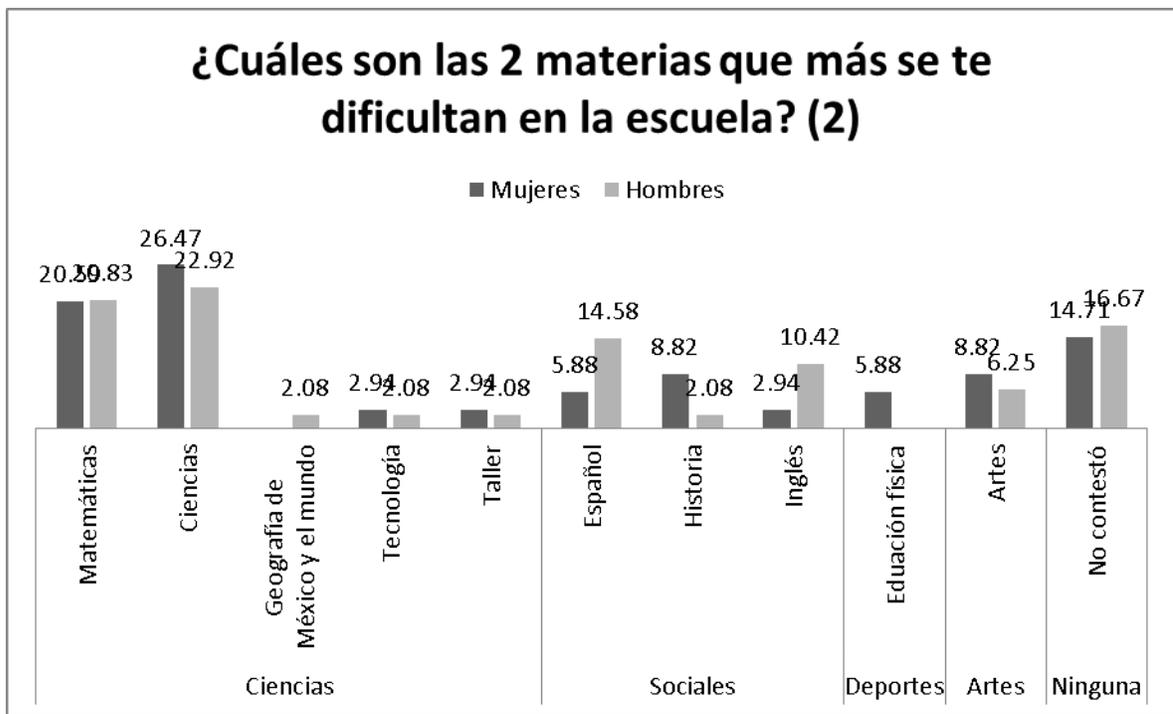


La segunda materia que más se les facilita a las mujeres en el área de Ciencias es “Ciencias” (Biología, Física y Química), 8.82% de ellas y 6.25% de los hombres la mencionaron.

En el área de Sociales, de nuevo Historia es la que más se les facilita a los hombres, con 14.58% y 11.76% de los hombres. A la misma cantidad de hombres y a 11.76% de las mujeres se les facilita Inglés.

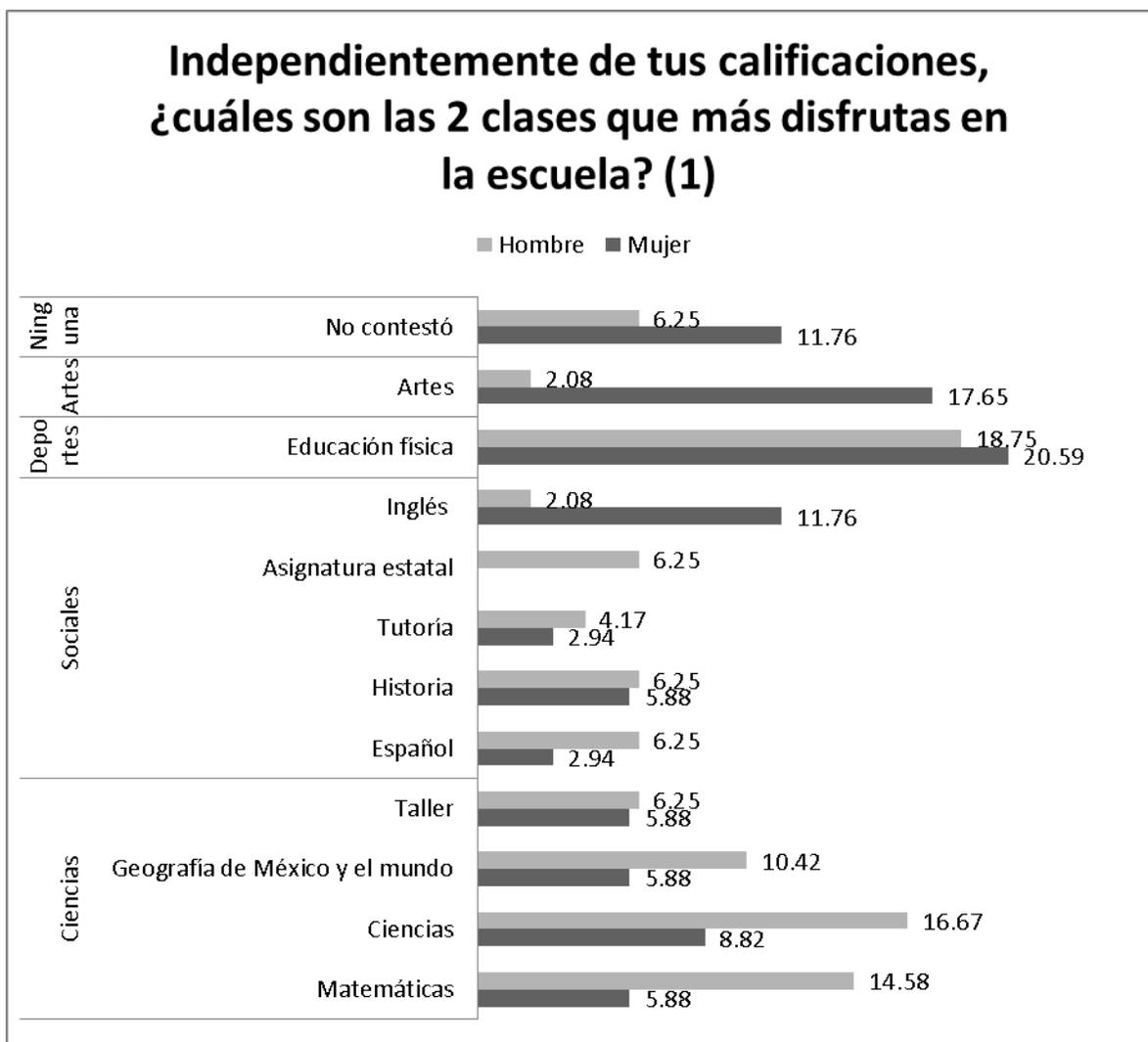
En este caso, a las mujeres se les facilita más Educación física (17.65%) que a los hombres (10.42%). En cuanto a las Artes, le gusta al 8.82% de las mujeres y 6.25% de los hombres.

Tabla 50



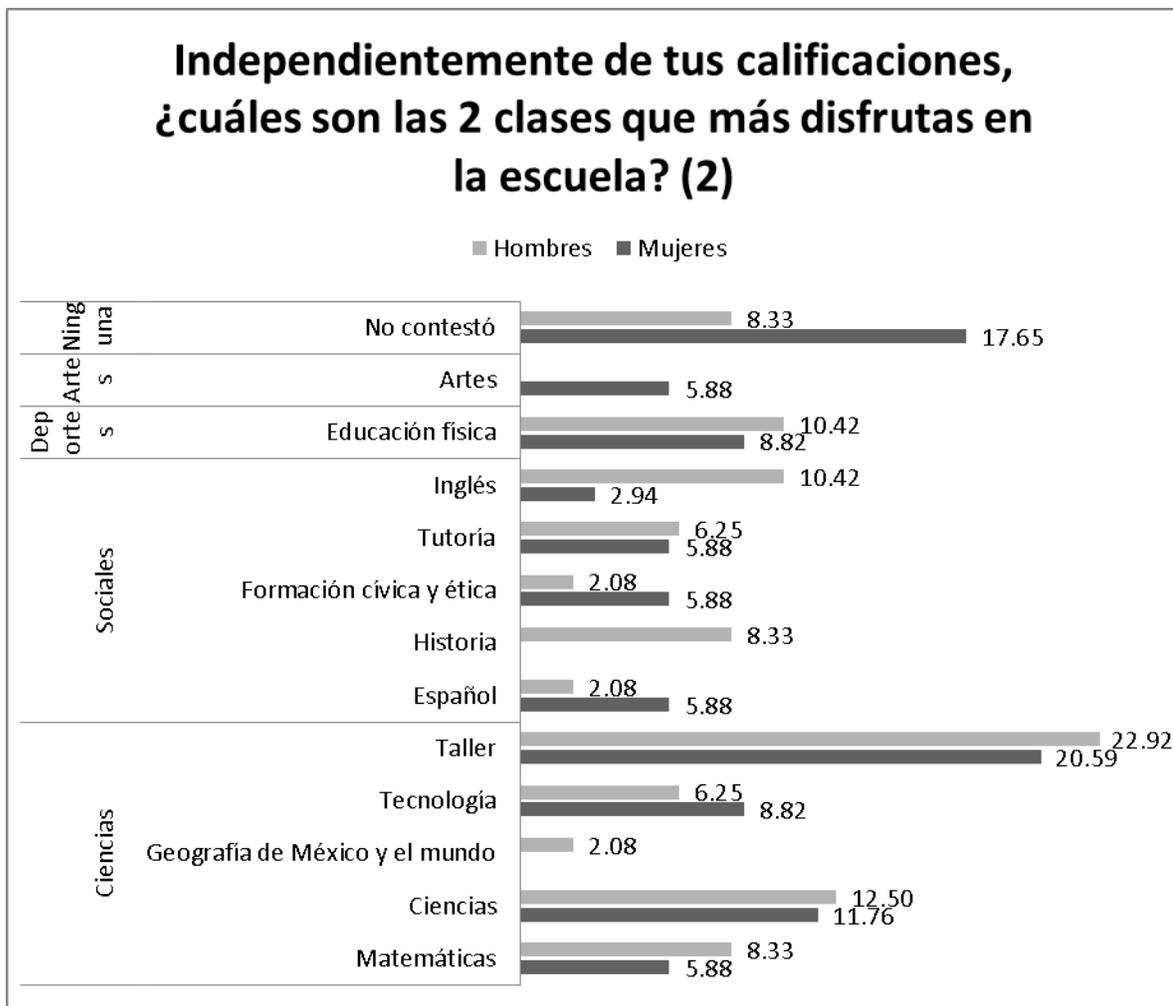
Las materias que más se les dificultan tanto a mujeres como hombres están relacionadas con la Ciencia. Las materias “Ciencia” (Biología, Física, Química) se les dificultan a 26.47% de las mujeres y 22.92% de los hombres, Matemáticas a 20% de mujeres y a 20% de hombres. Educación física solo se le dificulta a 5.88% de mujeres y a ningún hombre.

Tabla 51



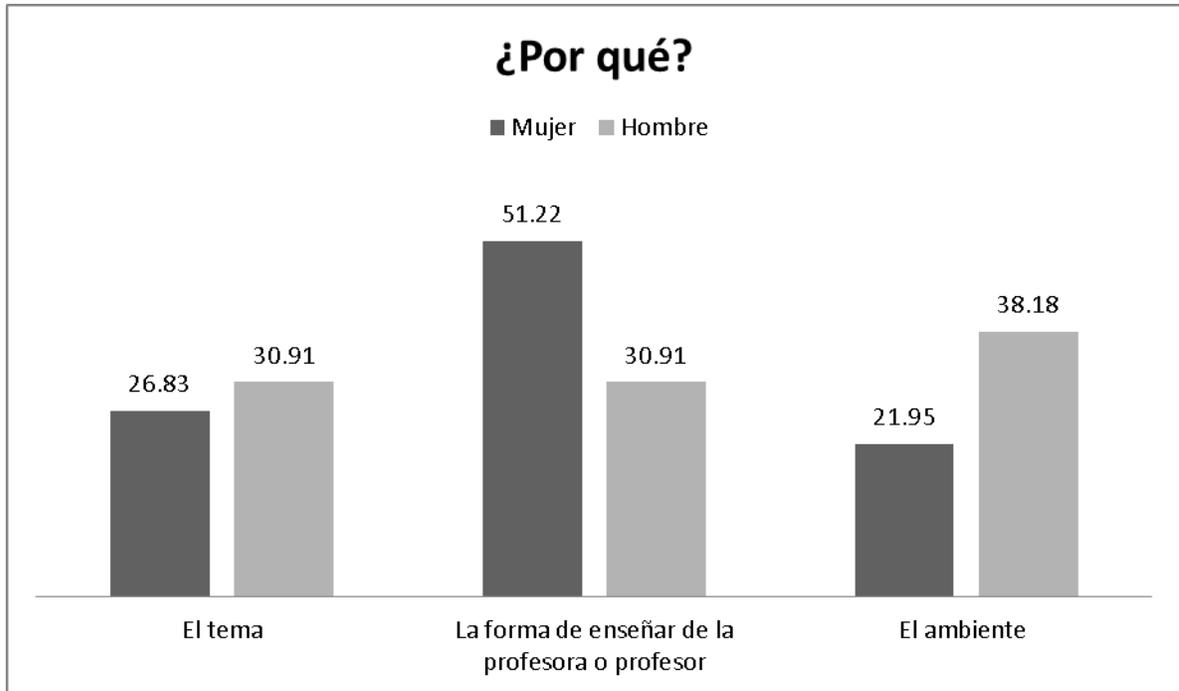
La materia que disfruta el mayor porcentaje del alumnado, 20.59% de las mujeres y 18.75% de los hombres, es Educación física. Ciencias es la segunda más repetida por los alumnos 16.67% de hombres y 8.82% de las mujeres. La segunda que más disfrutaban las alumnas es artes con 17.65% de ellas y 2.08% de los hombres.

Tabla 52



Las materias relacionadas con Ciencias son las que más disfrutan, en segundo lugar, las alumnas y alumnos. Taller fue mencionada por 22.92% de las mujeres y 20.59% de los hombres, Ciencias (Biología, Física, Química) fue mencionada por 12.50% de las mujeres y 11.76% de los hombres. En el área de sociales Historia fue la más mencionada por los hombres (8.33%) y por ninguna mujer.

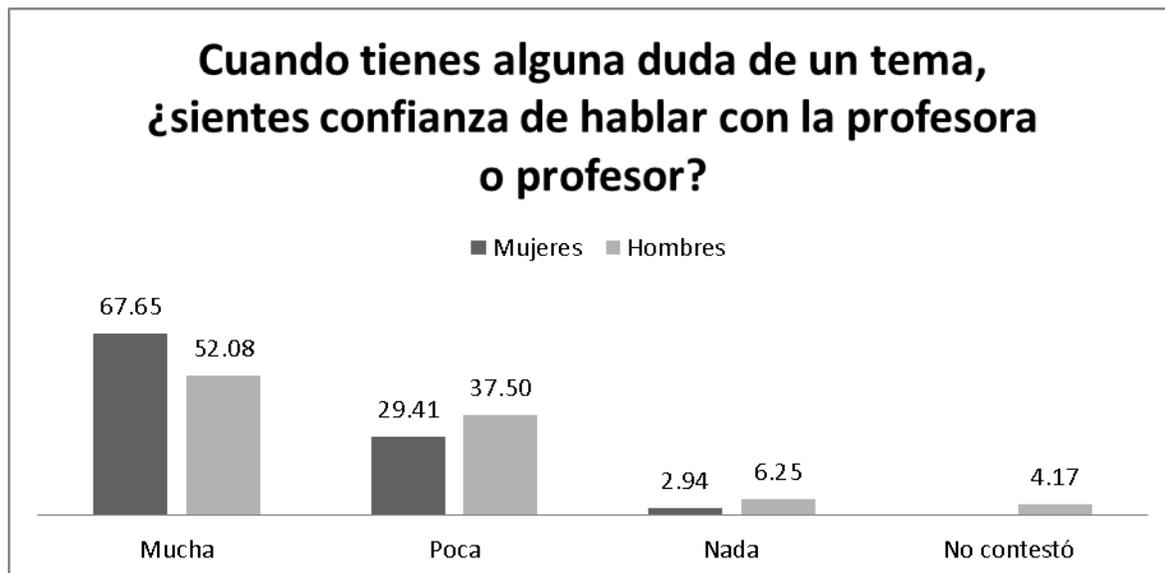
Tabla 53



La principal razón por la que las mujeres prefieren estas materias es la forma de enseñar de la profesora o el profesor en 51.22% de las ocasiones, los hombres las disfrutaban por ello en 30.91%. El principal motivo por el que los alumnos disfrutaban estas materias es el ambiente en 38.18% de las ocasiones frente a un 21.95% de los hombres.

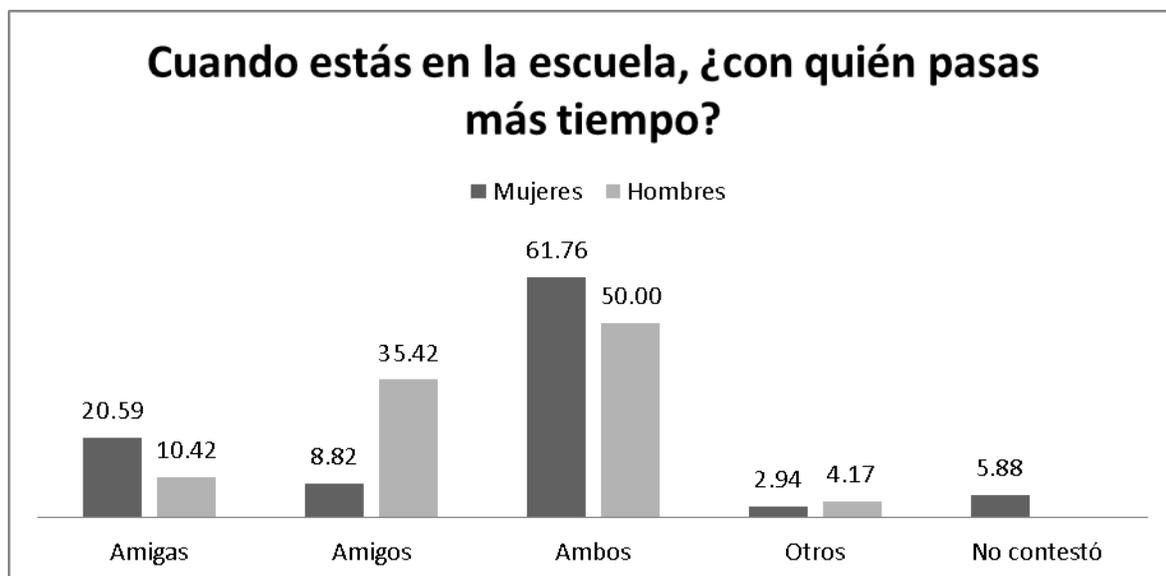
E. Relaciones escolares

Tabla 54



La mayor parte del alumnado sienten mucha confianza de hablar con su profesora o profesor cuando tiene duda sobre algún tema, esto es 67.65% de las mujeres y 52.08% de los hombres. Un mayor número de hombres (37.50%) que de mujeres (29.41%) sienten poca confianza de hacerlo.

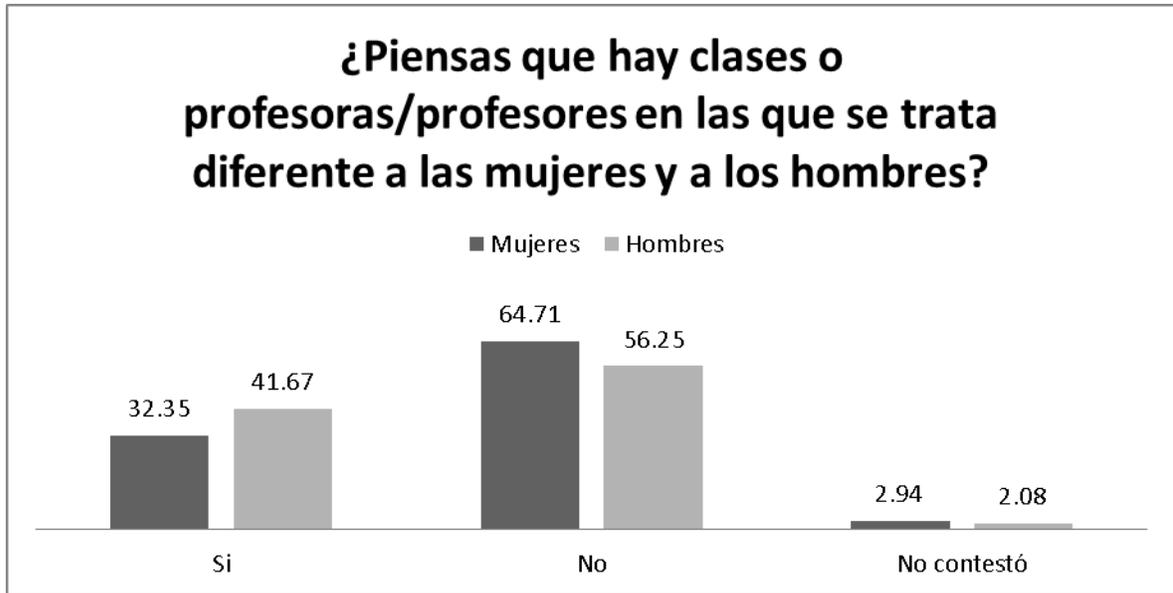
Tabla 55



La mayor parte del alumnado, 61.76% de las mujeres y 50% de los hombres conviven tanto con hombres como mujeres cuando están en la escuela. Un mayor número de hombres (35.42%) que de mujeres (20.59%) pasan el tiempo únicamente con compañeras y compañeros del mismo género.

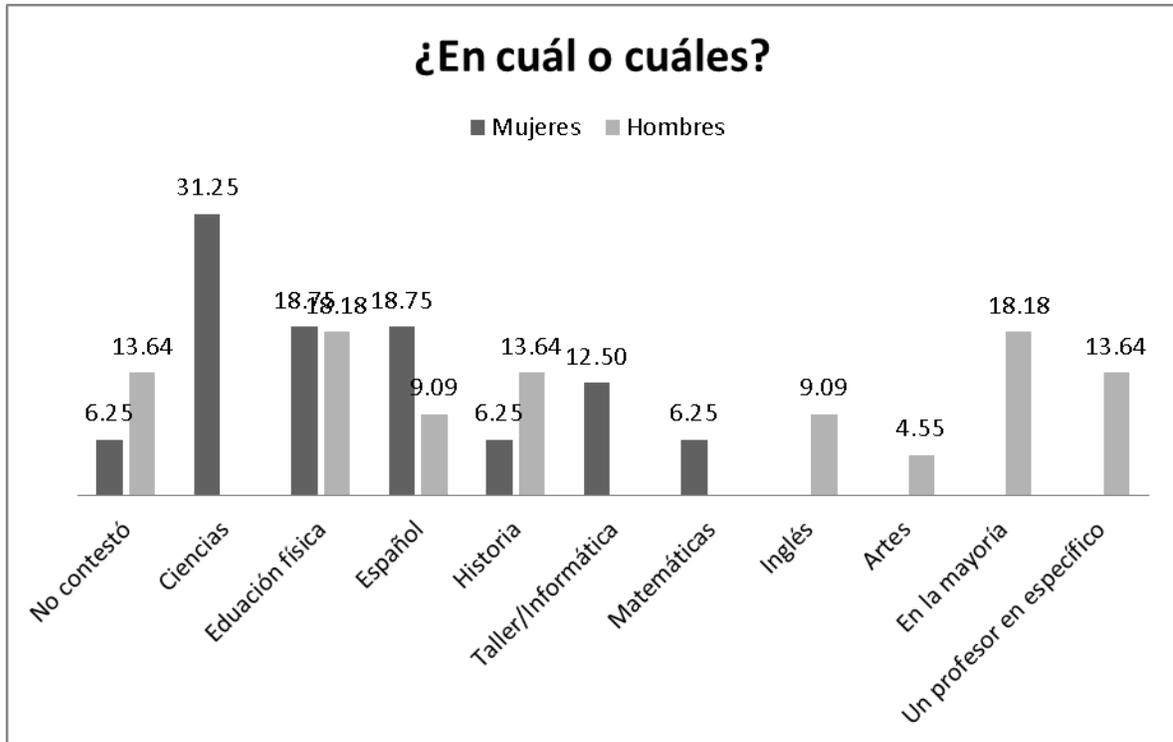
Una minoría del alumnado, 2.94% de mujeres y 4.17% de hombres, conviven con otras personas no especificadas. Los hombres lo hacen principalmente con profesores y profesoras y las mujeres con una sola persona en específico o sus novios.

Tabla 56



Un mayor porcentaje de hombres (41.67%) que de mujeres (32.35%) piensas que si hay diferencias en la forma de tratar a mujeres y a hombres dentro de algunas clases. Alrededor de 2% de cada género no contestó a la pregunta.

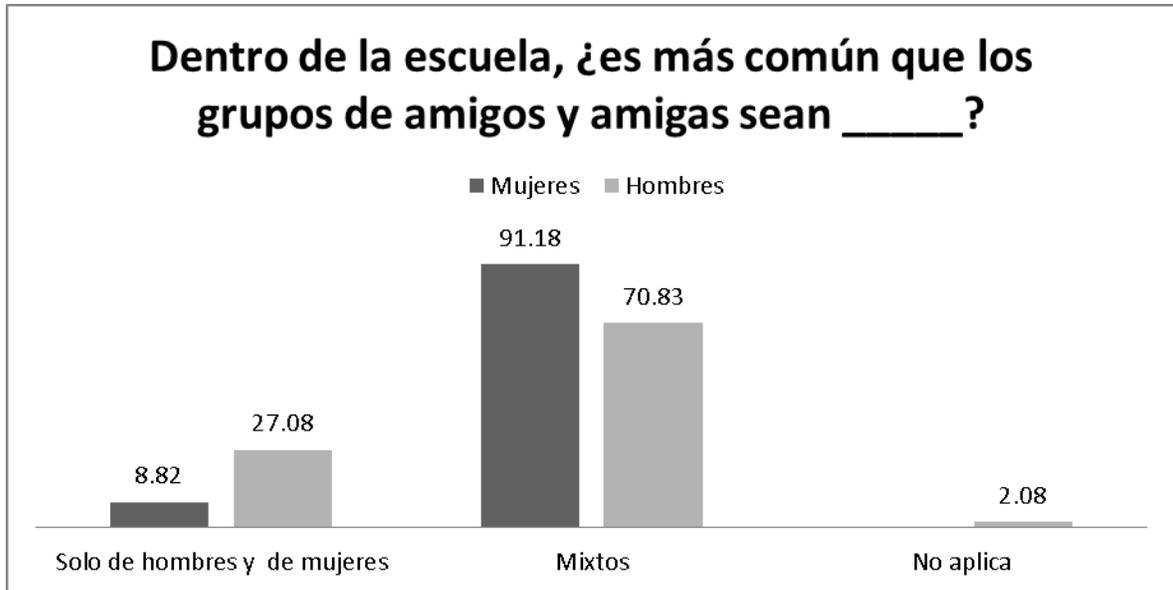
Tabla 57



La mayoría de las mujeres 31.25% mencionó que las materias de Ciencias (Biología, Física, Química) son en las que más diferencia se hacen entre mujeres y hombres, ningún hombre la mencionó de manera específica. Educación física fue mencionada por el 18% de mujeres y el mismo porcentaje de hombres. El 18.18% de los hombres mencionó que las diferencias ocurren en la mayoría de las materias y 13.64% señalaron a un profesor en específico.

En la mayoría de las ocasiones, las diferencias que se señalaron era que se trataba mejor a las mujeres, en cuanto a las calificaciones y al comportamiento en clase. Por otra parte, se mencionan favoritismos dependiendo de las calificaciones o la relación de alumnas y alumnos con las profesoras y profesores.

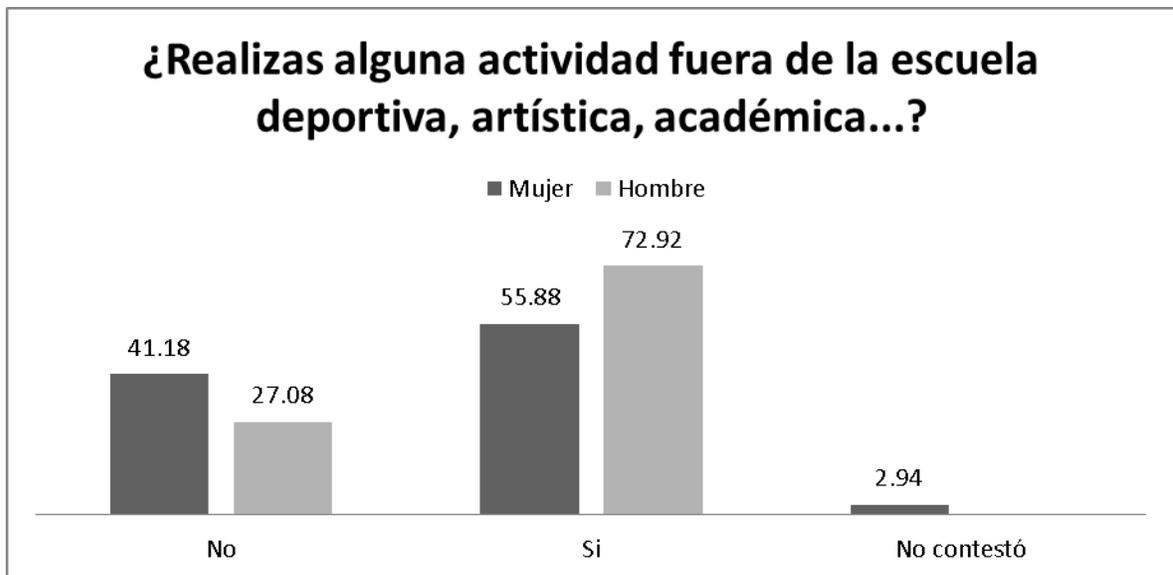
Tabla 58



La mayor parte del alumnado, 91.18% de mujeres y 70.83% de hombres afirman que los grupos de amigas y amigos en su escuela son mixtos. El resto considera que son únicamente de mujeres y de hombres.

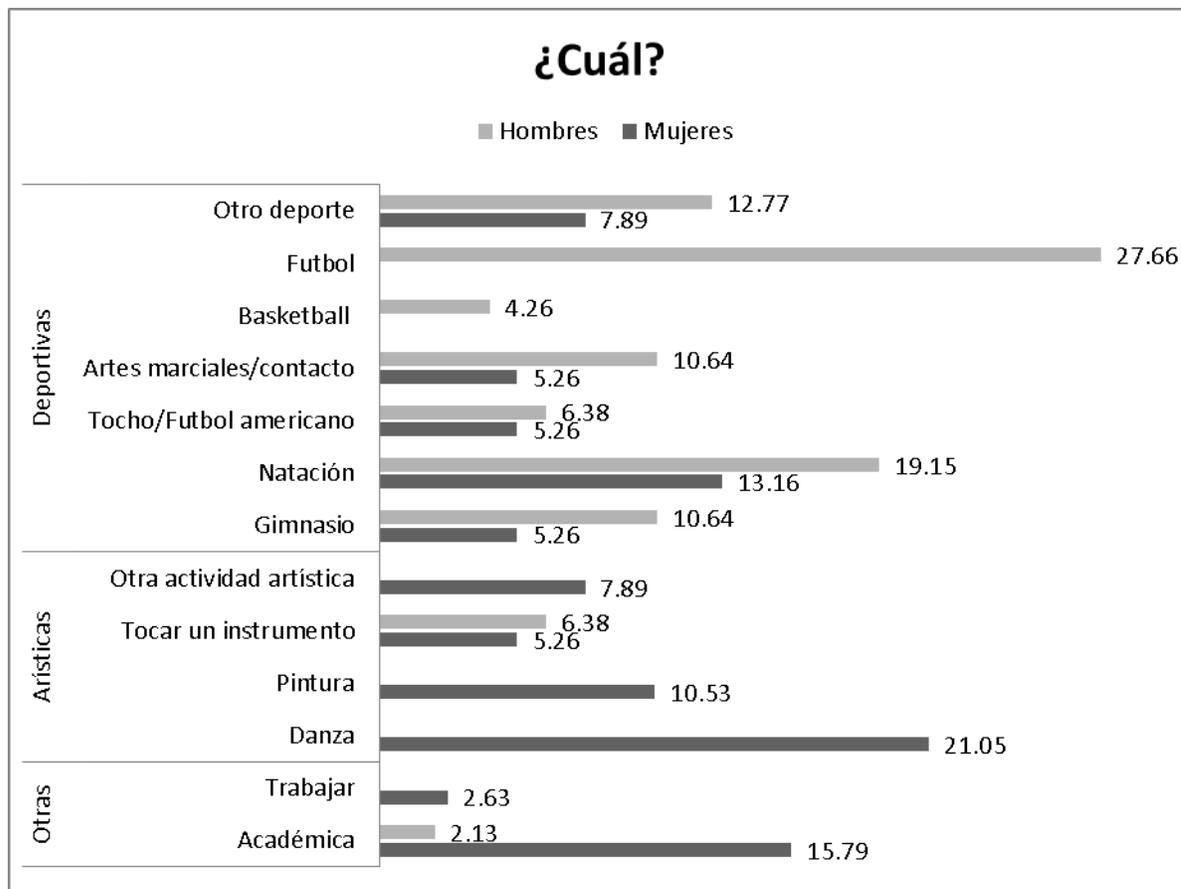
F. Vida cotidiana

Tabla 59



Un mayor porcentaje de hombres (72.92%) que de mujeres (55.88%) practica alguna actividad fuera de la escuela.

Tabla 60



La mayor parte de las actividades que realizan las alumnas y alumnos fuera de la escuela son deportivas. Todas estas son más practicadas por hombres que por mujeres. El fútbol soccer es la que más practican con 27.66%, de los hombres pero ninguna mujer. El 10.64% de los hombres y 5.26% de las mujeres practican alguna arte marcial o deporte de contacto. La actividad deportiva más practicada por las mujeres es natación con 13.16% y 19.15% de los hombres.

Las actividades artísticas son más practicadas por las mujeres. La que más se repite es la danza, con 21.05% de ellas y ningún hombre. La única actividad artística que practican los hombres es tocar un instrumento y lo hacen más (6.38%) que las mujeres (5.26%).

Las otras dos actividades que se realizan son académicas y trabajo. 15.79% de los hombres realizan una actividad académica y sólo 2.13% de los hombres.

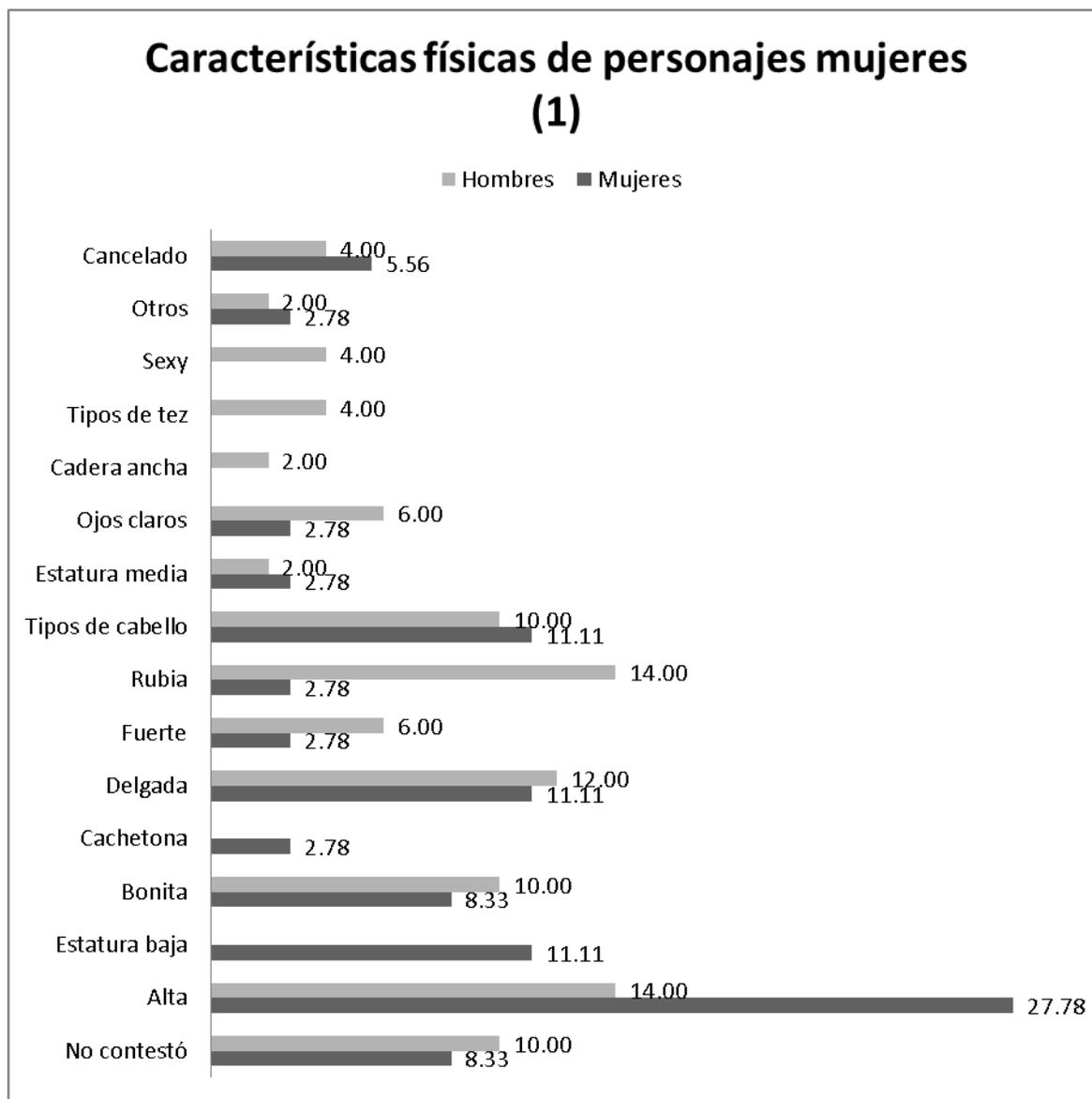
Tabla 61



La principal razón por la que se realizan cualquiera de las actividades fuera de la escuela es por gusto, esto el 57.14% de los hombres y 47.62% de las mujeres. Únicamente 6.12% de hombres y 2.38% de mujeres lo hacen por obligación.

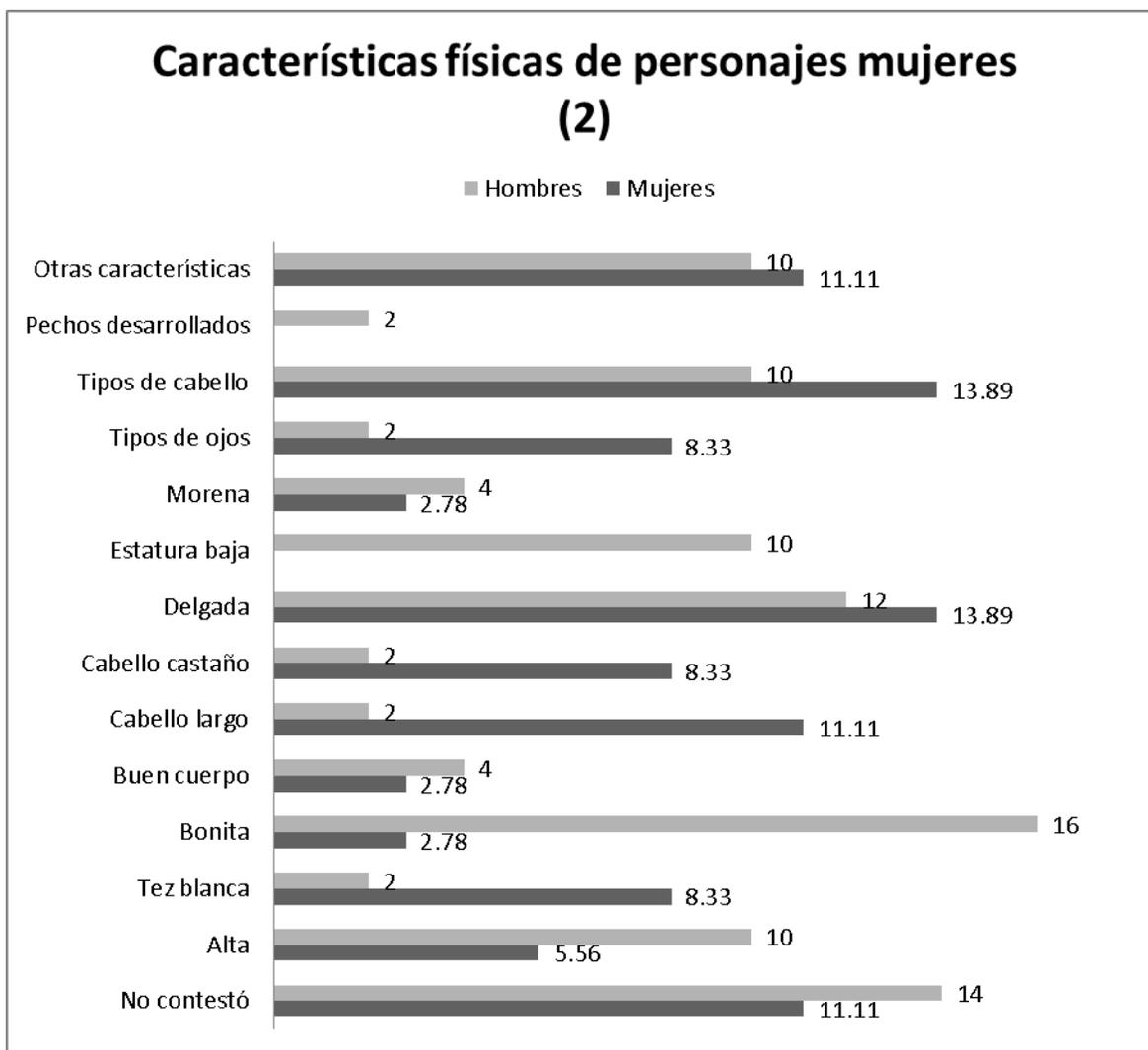
G. Género

Tabla 62



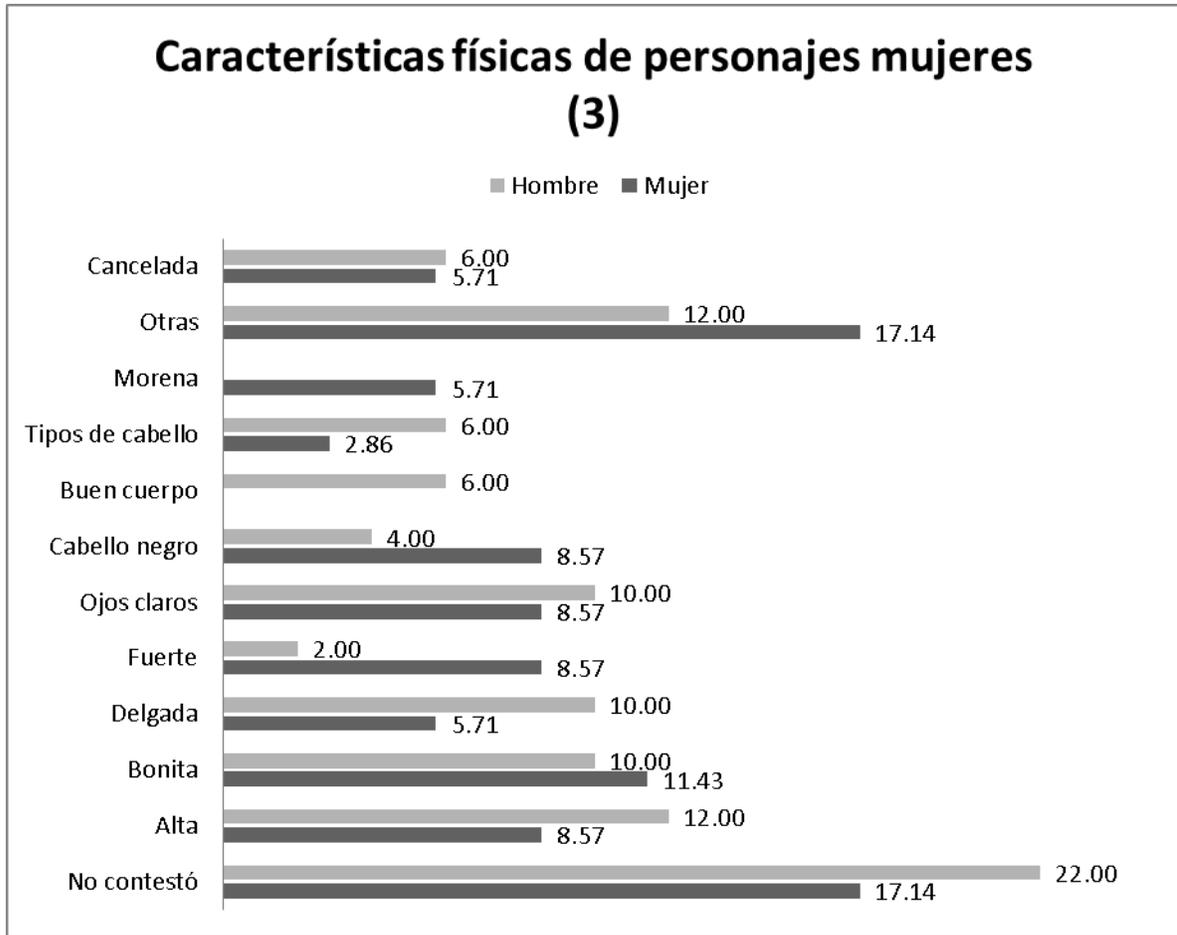
Entre la primer palabra que las mujeres relacionan con los personajes de mujer que son representados en los medios de comunicación la más común es “Alta” repetida por 27.78% de ellas y por un 14% de los hombres. En el mismo porcentaje, los hombres repitieron que los personajes mujeres son Rubias, sólo el 2.78% de las mujeres la dijo. 12% de las mujeres y 11.11% de los hombres mencionaron “Delgada” para describir a estos personajes.

Tabla 63



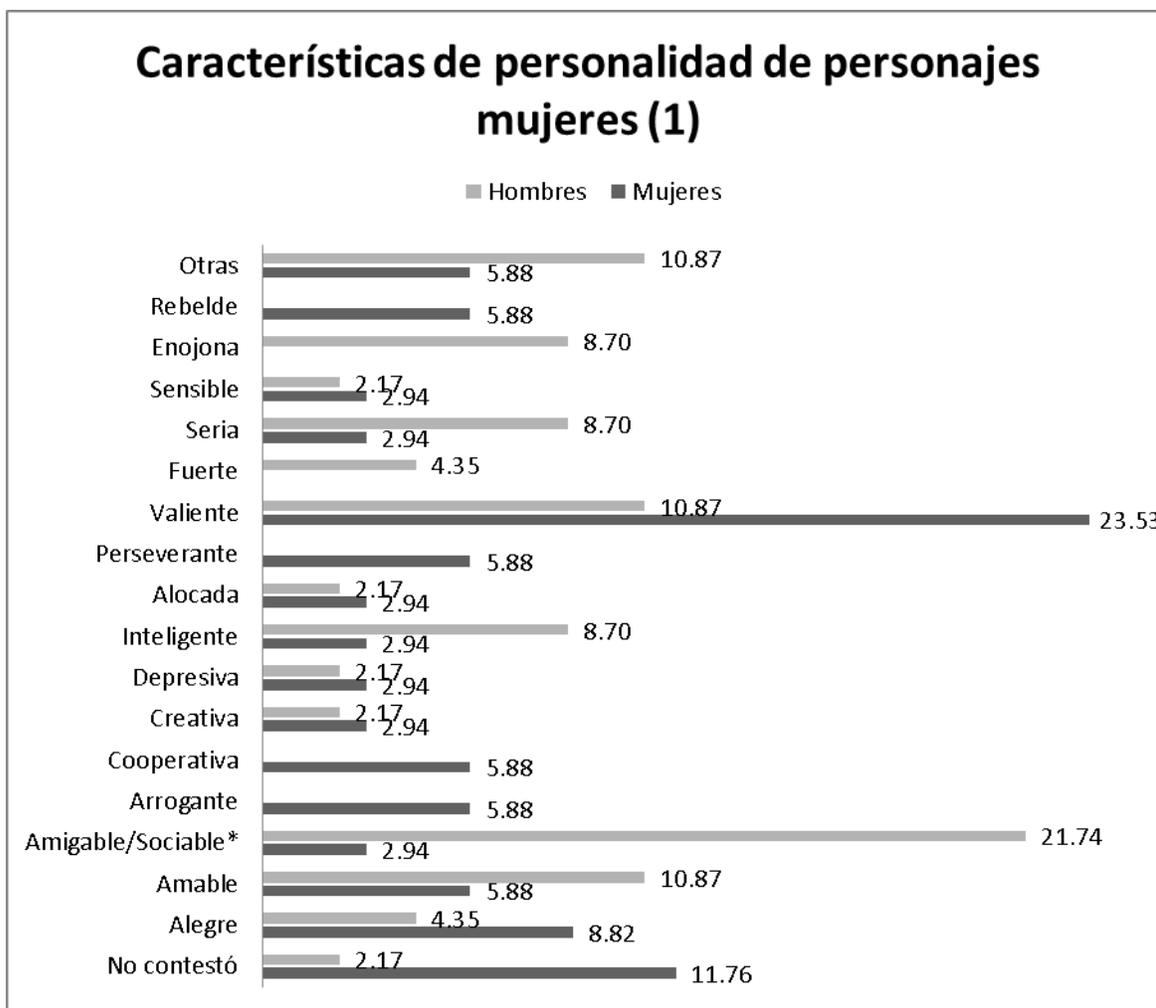
La segunda palabra para describir a las mujeres que aparecen en series y películas usada más frecuentemente por los hombres es “Bonita”, las mujeres la repitieron sólo 2.78% de las veces. Las más utilizadas por las mujeres fueron “Delgada” y alguna relacionada con el tipo de cabello, ambas con 13.89%.

Tabla 64



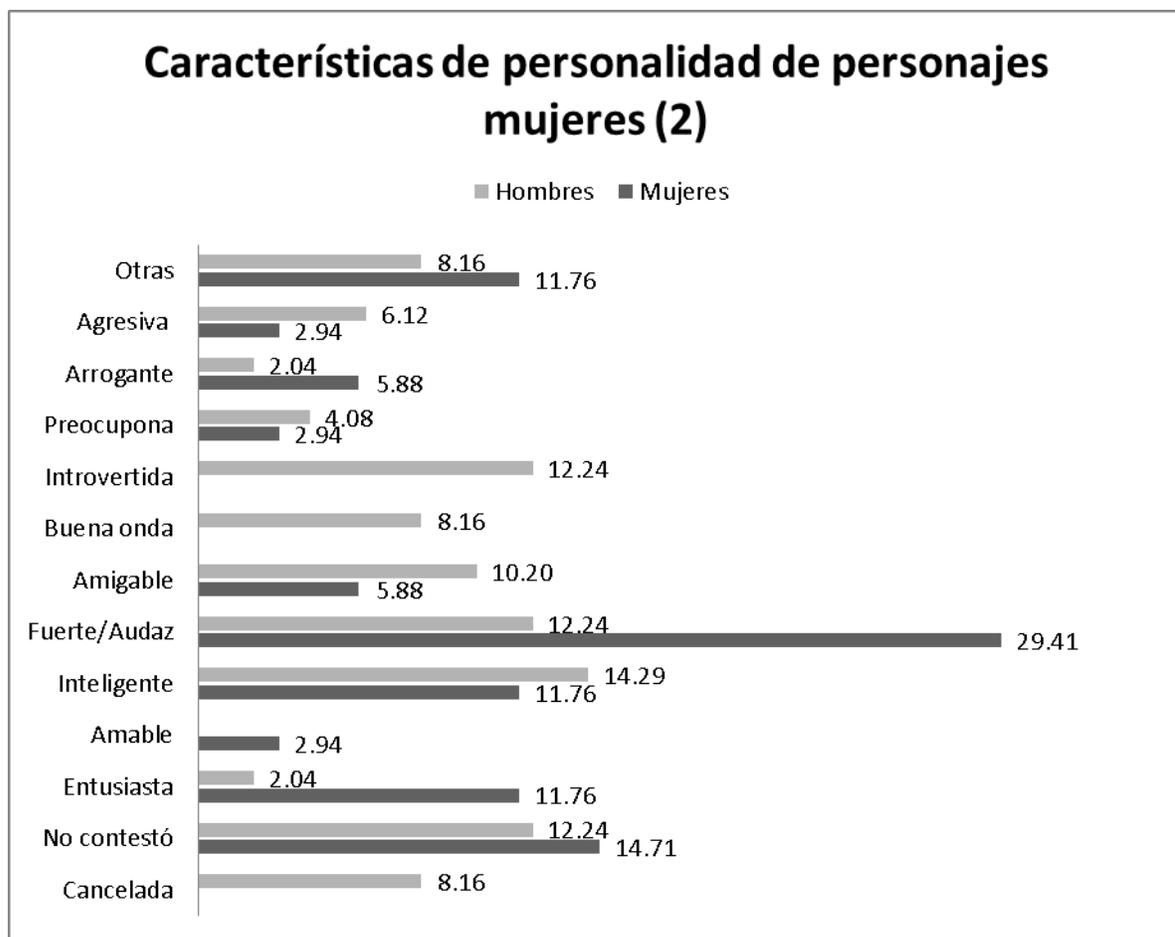
En la tercera palabra para describir a los personajes mujeres 22% de los hombres y 17.14% de las mujeres no contestaron. El 17.14% de las mujeres y 12% de los hombres dieron respuestas variadas. De nuevo se utilizó la palabra “Alta” por 12% de los hombres y 8.57% de las mujeres. Palabras relacionadas con la belleza se repitieron por 11.43% de las mujeres y 10% de los hombres.

Tabla 65



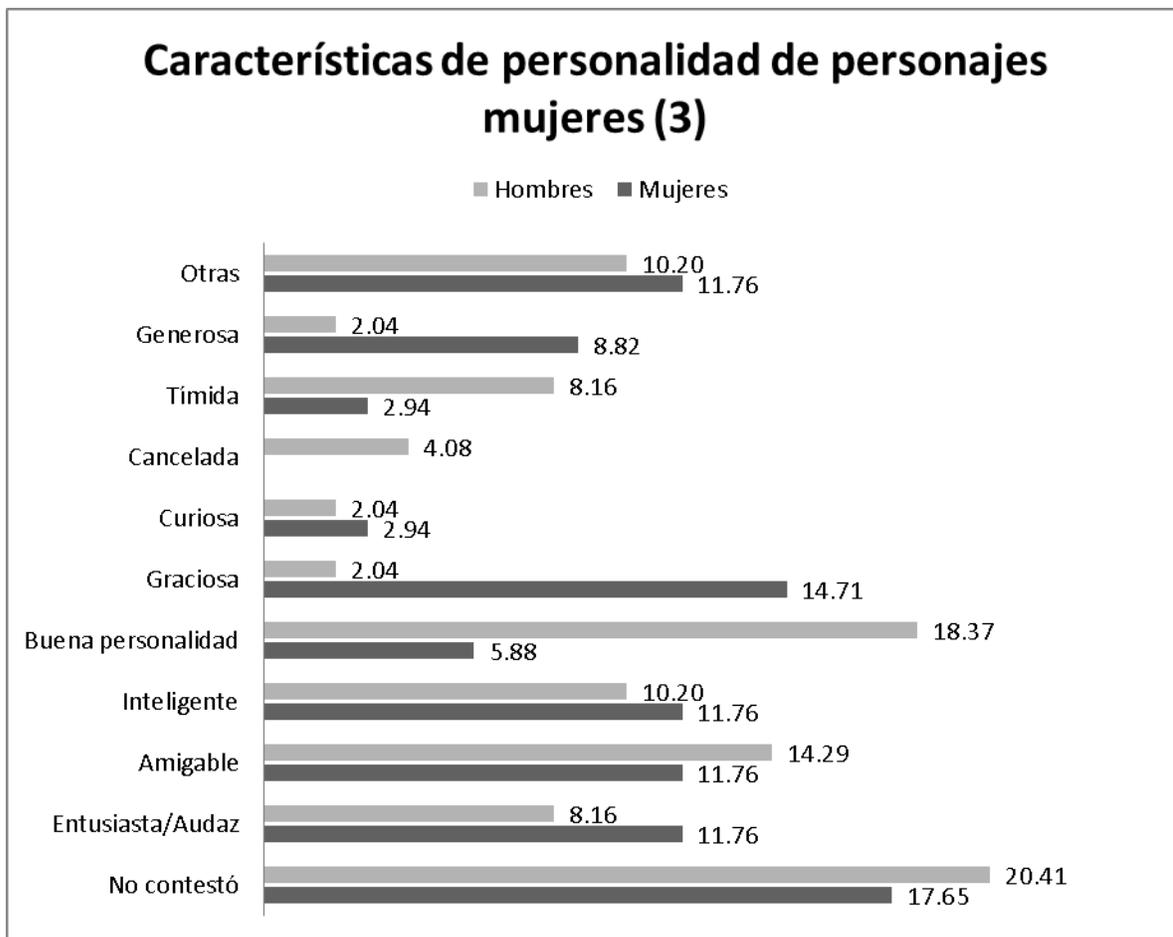
23.53% de las mujeres y 10.87% de los hombres describieron la personalidad de las mujeres en series y películas como valiente. 21.74% de los hombres y 2.94% de los hombres la describieron como amigable y sociable; en ocasiones, éstas palabras tenían connotaciones negativas. Las palabras menos utilizadas fueron Depresiva y creativa, ambas con 2% de mujeres y de hombres.

Tabla 66



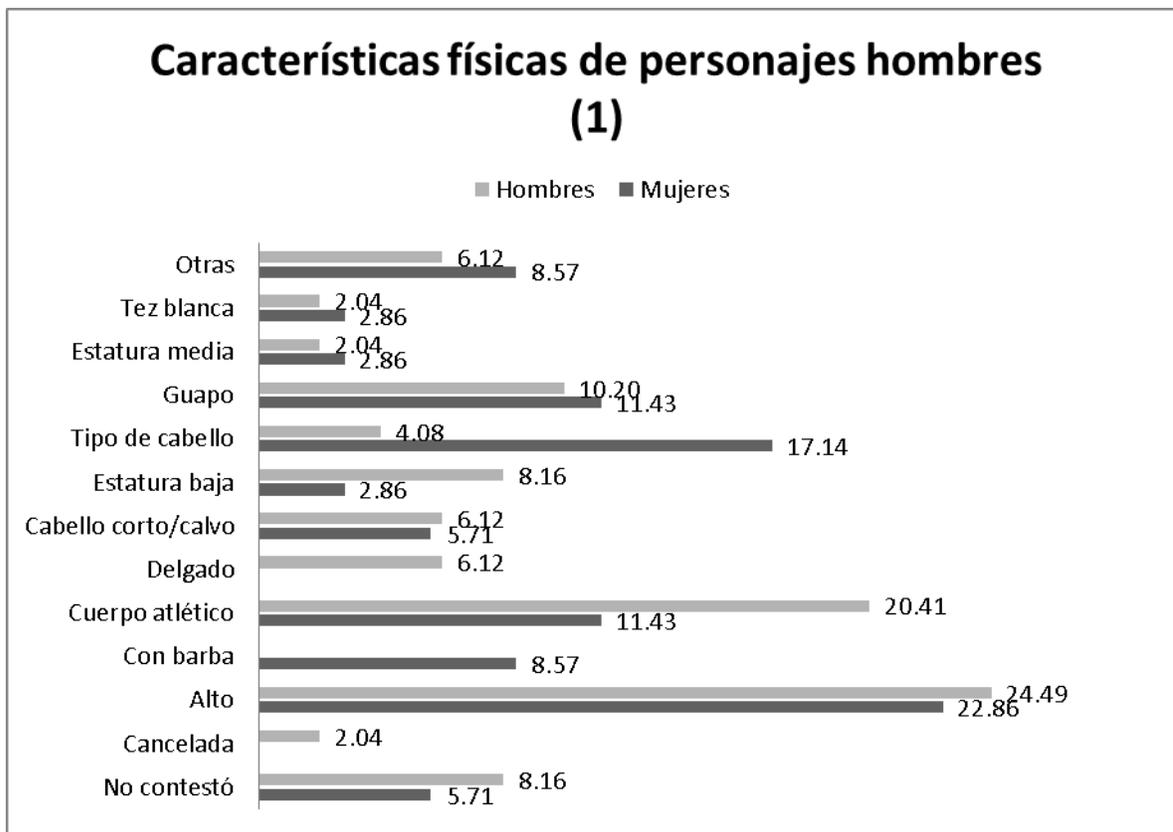
Las segundas palabras más usadas por las mujeres (29.41 para describir la personalidad de las mujeres en series y películas fueron relacionadas con fortaleza y audacia, solo la repitieron el 12.24% de los hombres. El 14.29% de los hombres y 11.76% de las mujeres las describieron como inteligentes. De las palabras menos usadas fueron agresiva con 6.12% de los hombres y 2.94% de las mujeres; y arrogante con 5.88% de las mujeres y 2.04% de los hombres.

Tabla 67



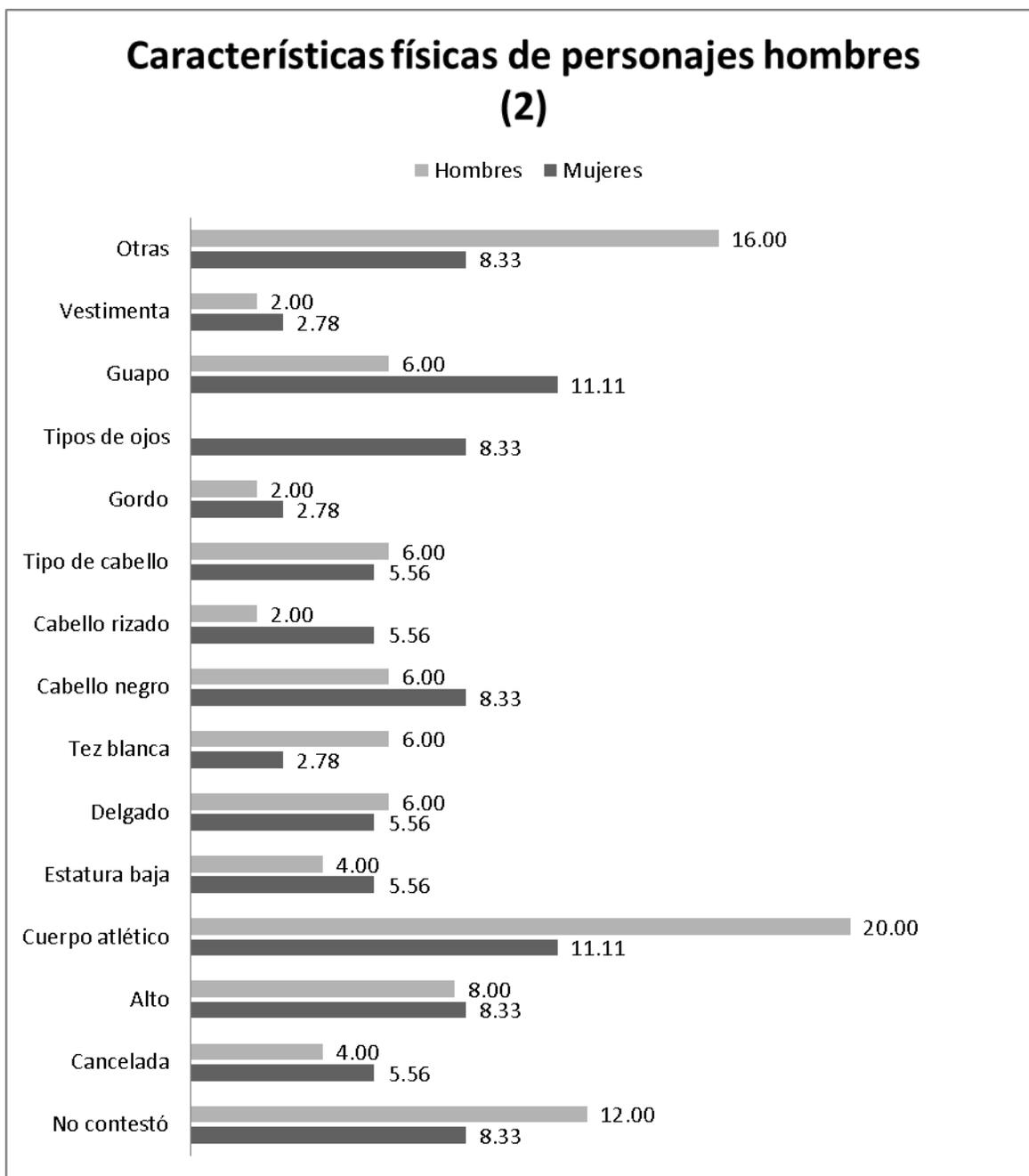
El 20.41% de los hombres y 17.65% de las mujeres no usaron una tercer palabra para describir la personalidad de las mujeres en series y películas. El 18.37% de los hombres y 5.88% de las mujeres las describieron con buena personalidad. Y 14.29% de hombres y 11.76% de mujeres como amigables. La palabra menos utilizada fue curiosa con 2% de mujeres y hombres.

Tabla 68



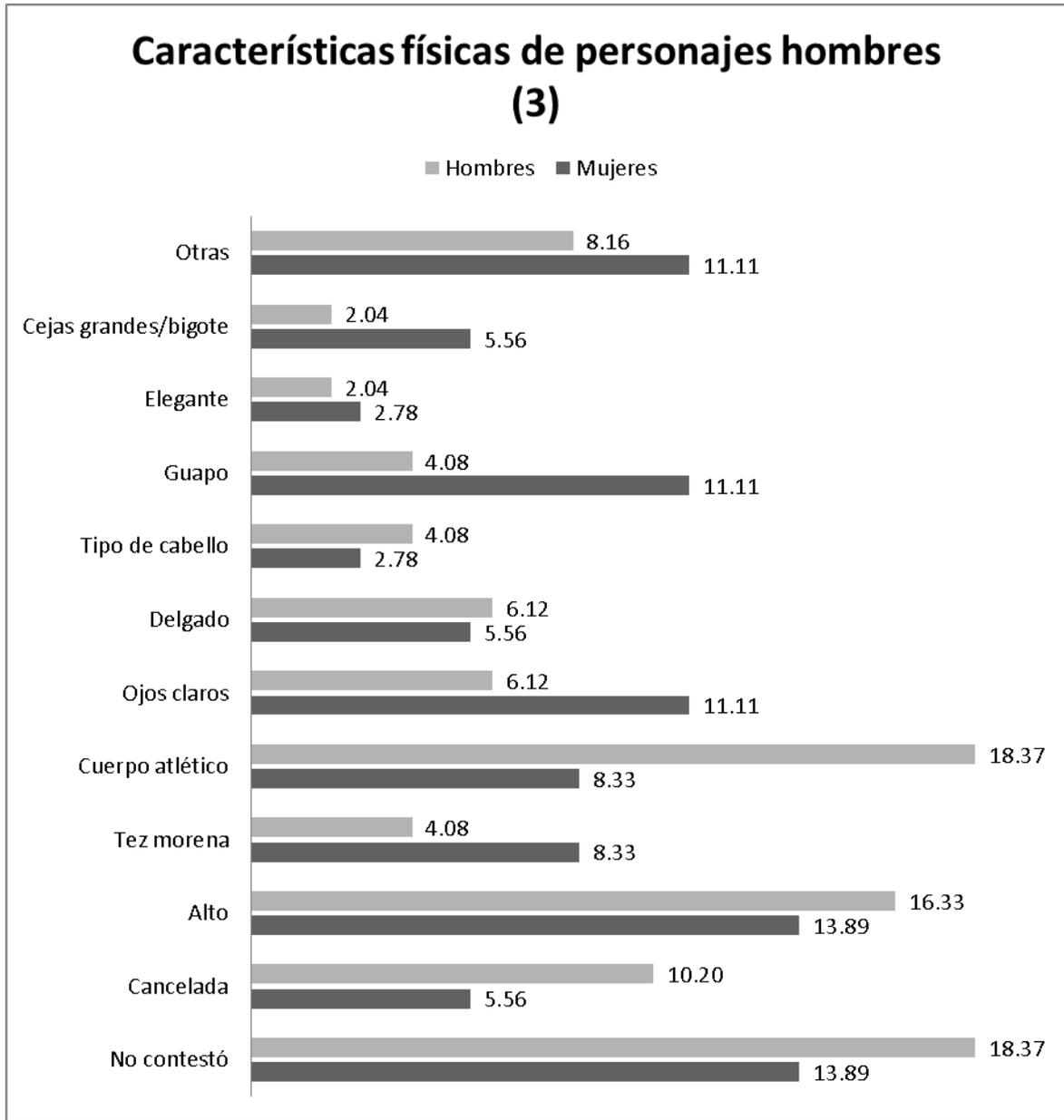
Alto fue la primer palabra que más utilizaron hombres (24.49%) y mujeres (22.86%) para describir físicamente a los personajes hombres de series y películas. 20.41% de hombres los describieron con cuerpos atléticos, y 11.43% de las mujeres. 11.43% de las mujeres y 10.20% de los hombres los describieron como guapos.

Tabla 69



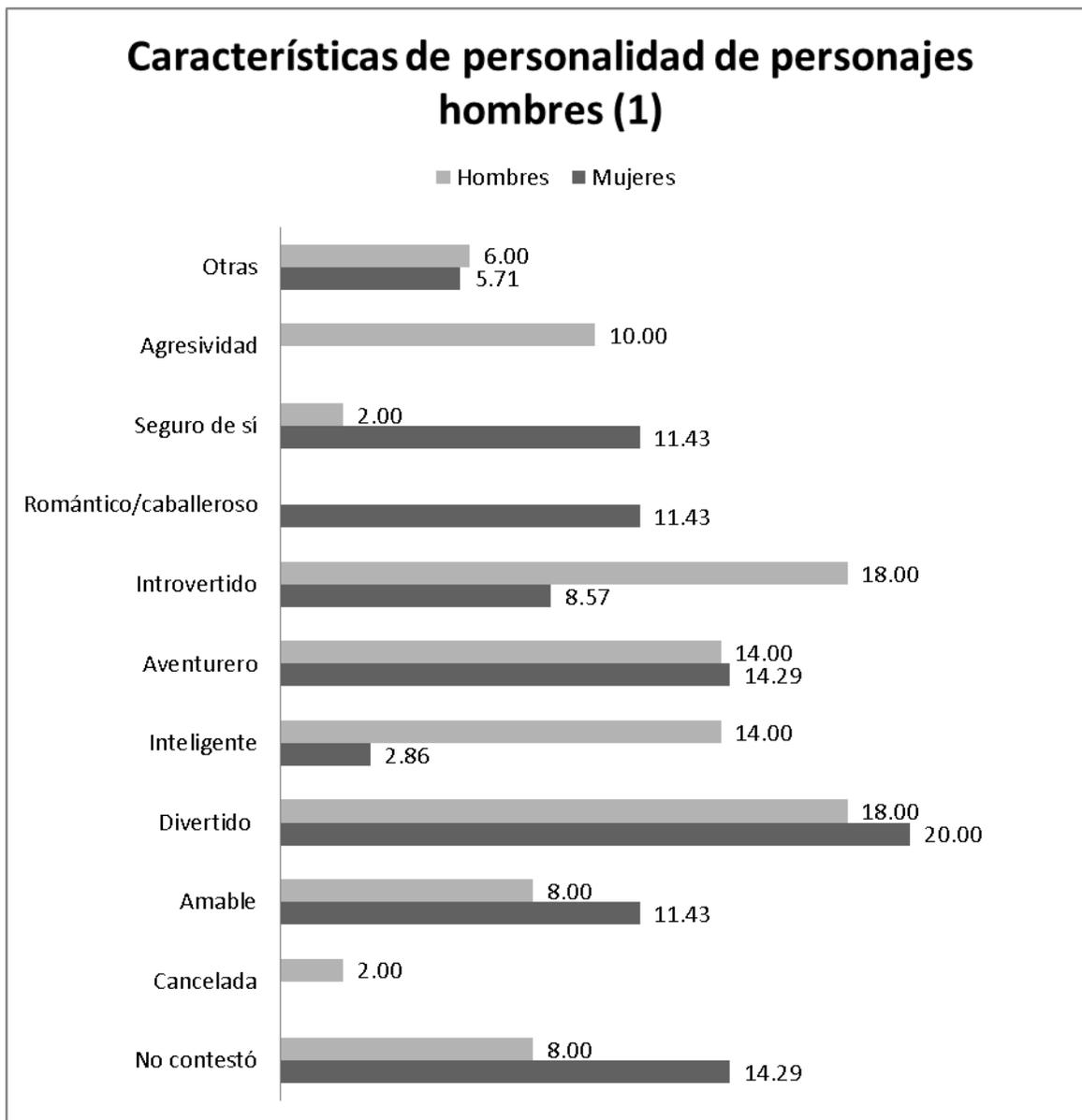
En la segunda palabra para describir físicamente a los hombres de series y películas de nuevo las más utilizadas por los hombres con 20% estaban relacionadas con que tuviera cuerpo atlético, las mujeres las usaron 11.11%. Las menos utilizadas estaban relacionadas con la vestimenta, hombres y mujeres en 2%.

Tabla 70



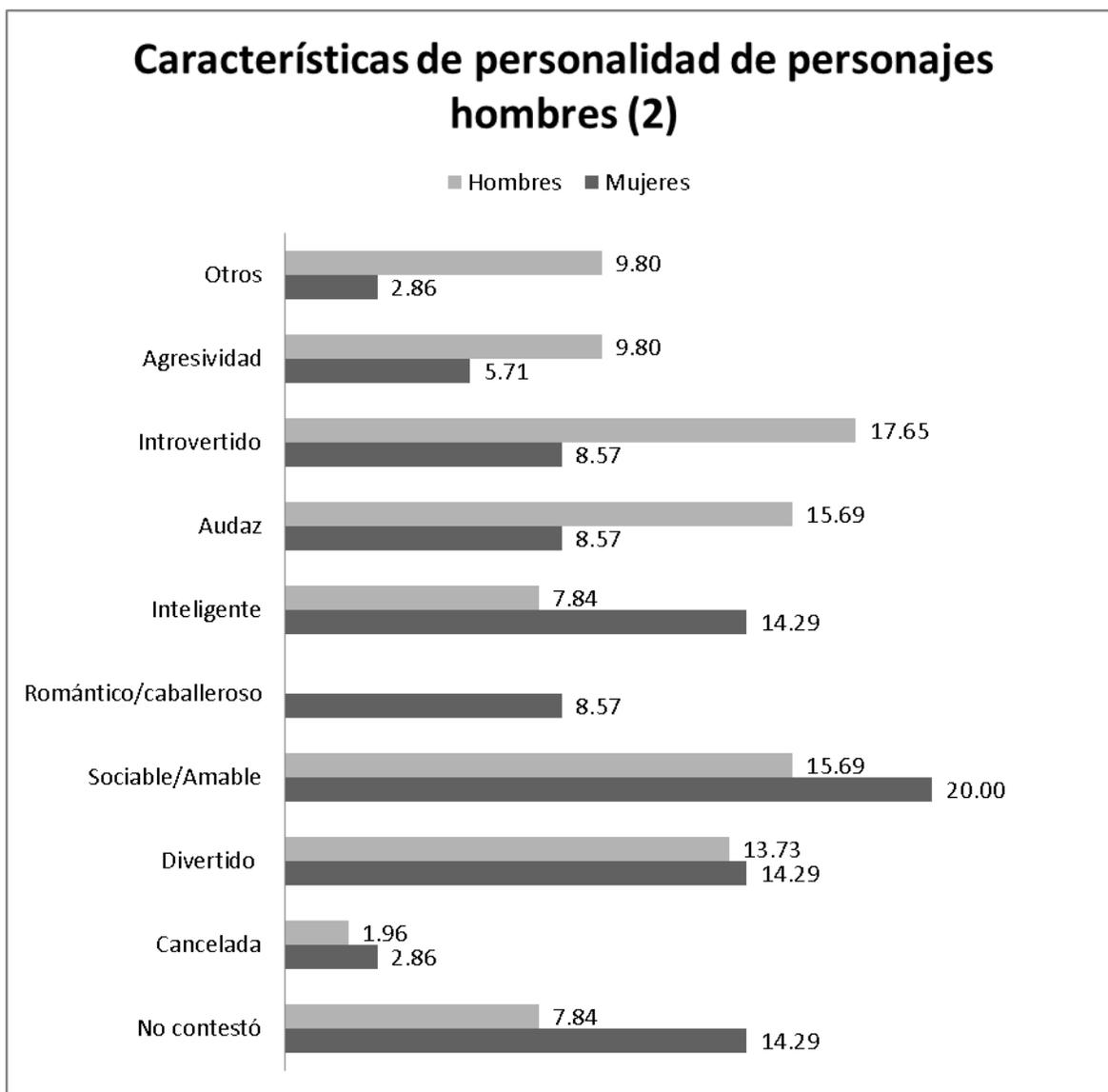
En la última palabra de nuevo se repitió cuerpo atlético para describir a los hombres de series y películas, los hombres en 18.37% de las ocasiones y las mujeres en 8.33%. El 11.11% de mujeres y 4.08% de los hombres describieron a los personajes como guapos.

Tabla 71



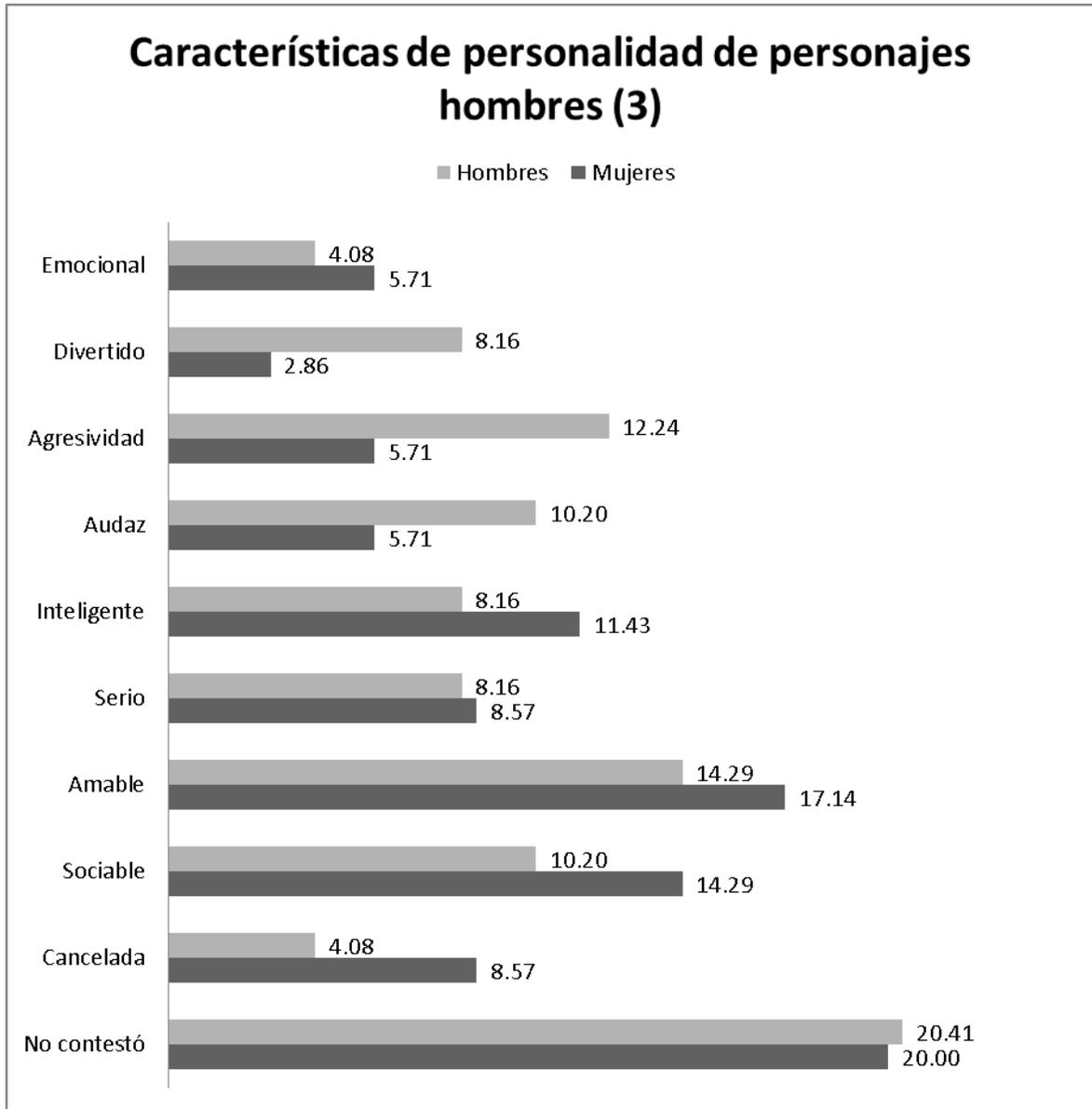
18% de los hombres y 8.57% de los hombres usaron “Introvertido” como primer palabra para describir la personalidad de los hombres que aparecen en series y películas. 14% de mujeres y el mismo porcentaje de hombres utilizaron “Aventurero”. La palabra más usada por las mujeres (20%) y por los hombres (18%) estaban relacionadas con que los hombres son Divertidos.

Tabla 72



La segunda palabra que describe la personalidad de los personajes hombres que fue más utilizada por los hombres (17.65%) que respondieron el cuestionario fue Introvertido o alguna relacionada con ello, las mujeres las usaron 8.57%. El 20% de las mujeres describieron a estos personajes como Sociables y amables, el 15.69% de los hombres lo hicieron así. Para describirlos como audaz, 15.69% de los hombres y 8.57% de las mujeres usaron palabras que relacionadas con ello.

Tabla 73



20% de hombres y el mismo porcentaje de mujeres no contestaron la última palabra para describir la personalidad de los personajes hombres de series y películas. La más utilizada por ambos géneros 14.29% de los hombres y 17.14% de las mujeres fue que eran amables. 12.24% de los hombres y 5.71% de las mujeres usaron palabras que describen la agresividad como parte de la personalidad.

Tabla 74

Menciona 3 personas importantes en la Historia (1) *Hombres

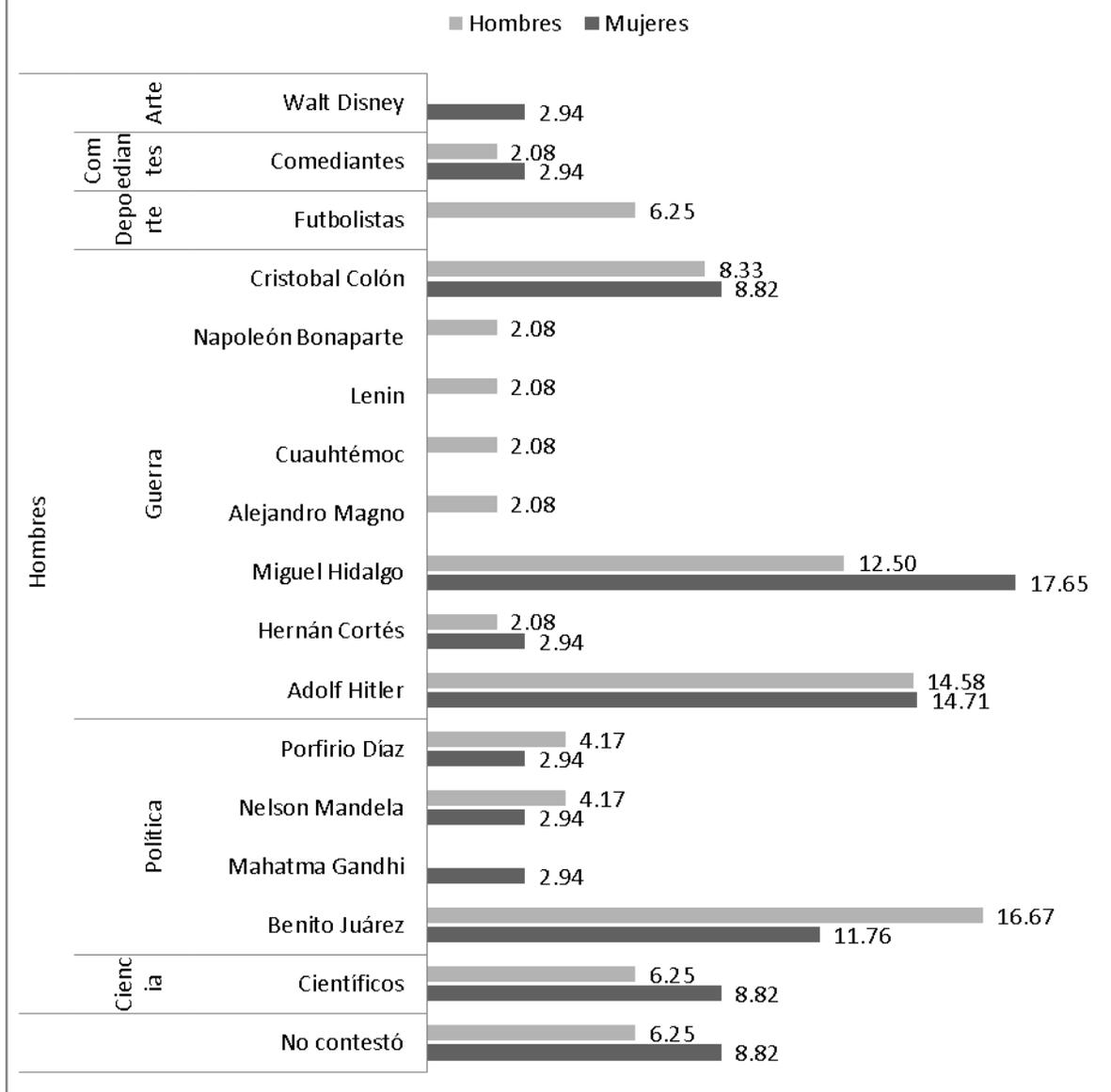
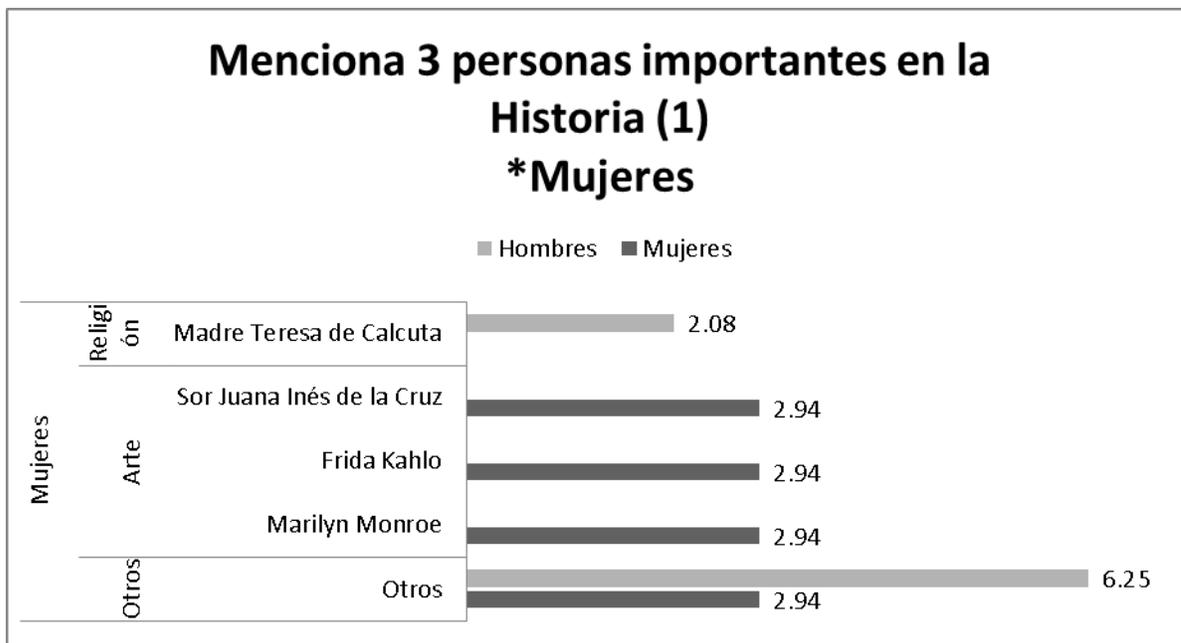


Tabla 75



La mayor cantidad de personajes históricos mencionados fueron hombres de distintas áreas. Únicamente se mencionaron 4 mujeres, 3 relacionadas con el Arte y 1 con la Religión. Todas ellas, excepto la Madre Teresa de Calcuta, fueron mencionadas por 2.94% de alumnas cada una. En cuanto a los la Guerra y la política fueron las áreas más constantes, mencionadas por mujeres y por hombres.

Tabla 76

Menciona 3 personas importantes en la Historia (2) *Hombres

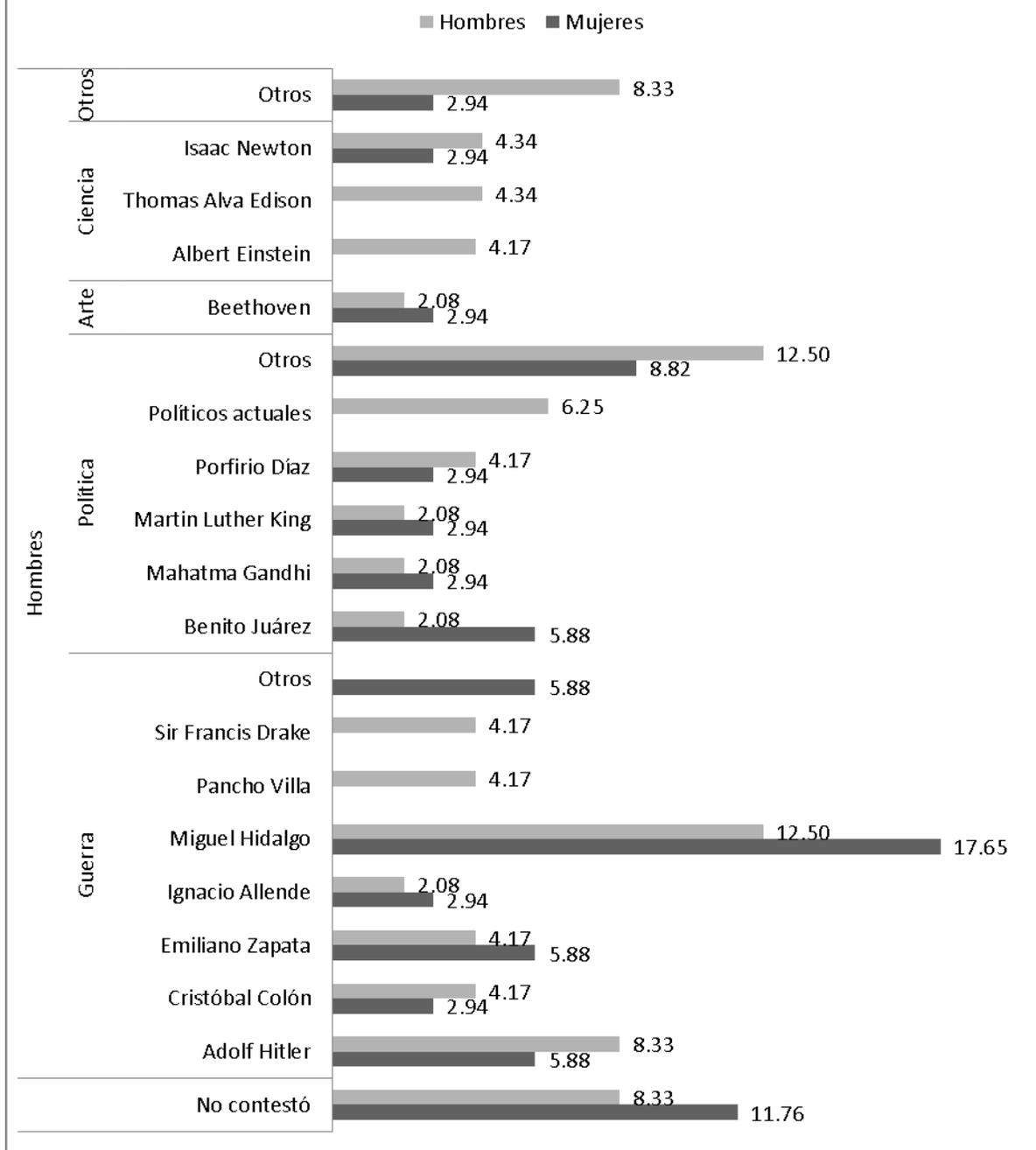
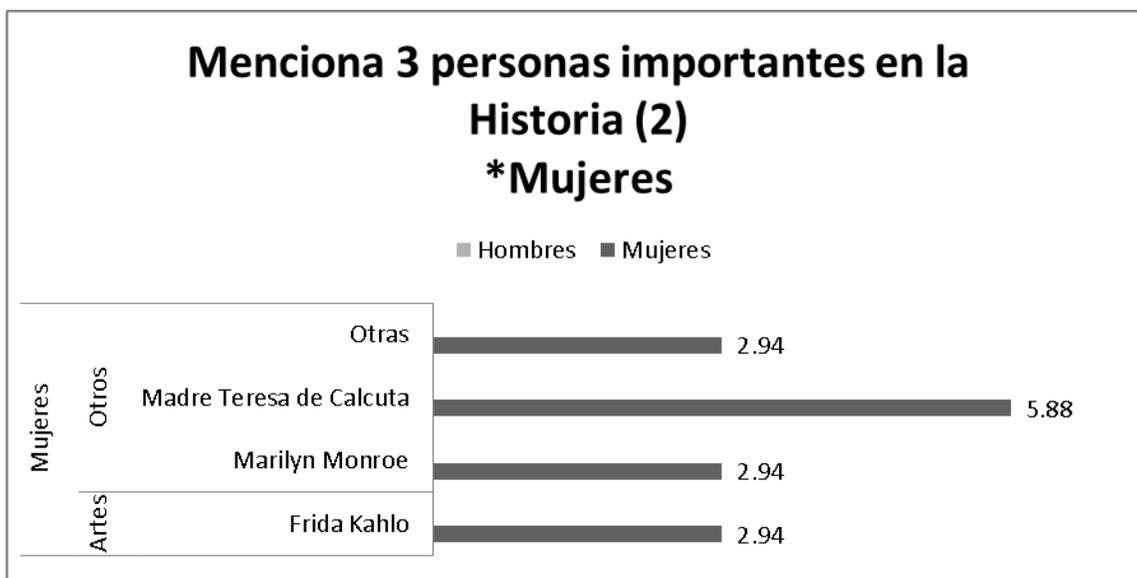


Tabla 77



Entre las segundas personas de la Historia que mencionaron, de nuevo hubo un mayor número de hombres que de mujeres. El personaje más nombrado por las mujeres fue Miguel Hidalgo de 17.65% frente al 12.50% de las mujeres

Únicamente las alumnas mencionaron a mujeres, la Madre Teresa de Calcuta fue la más nombrada 5.88% de las veces.

Tabla 78

Menciona 3 personas importantes en la Historia (3) *Hombres

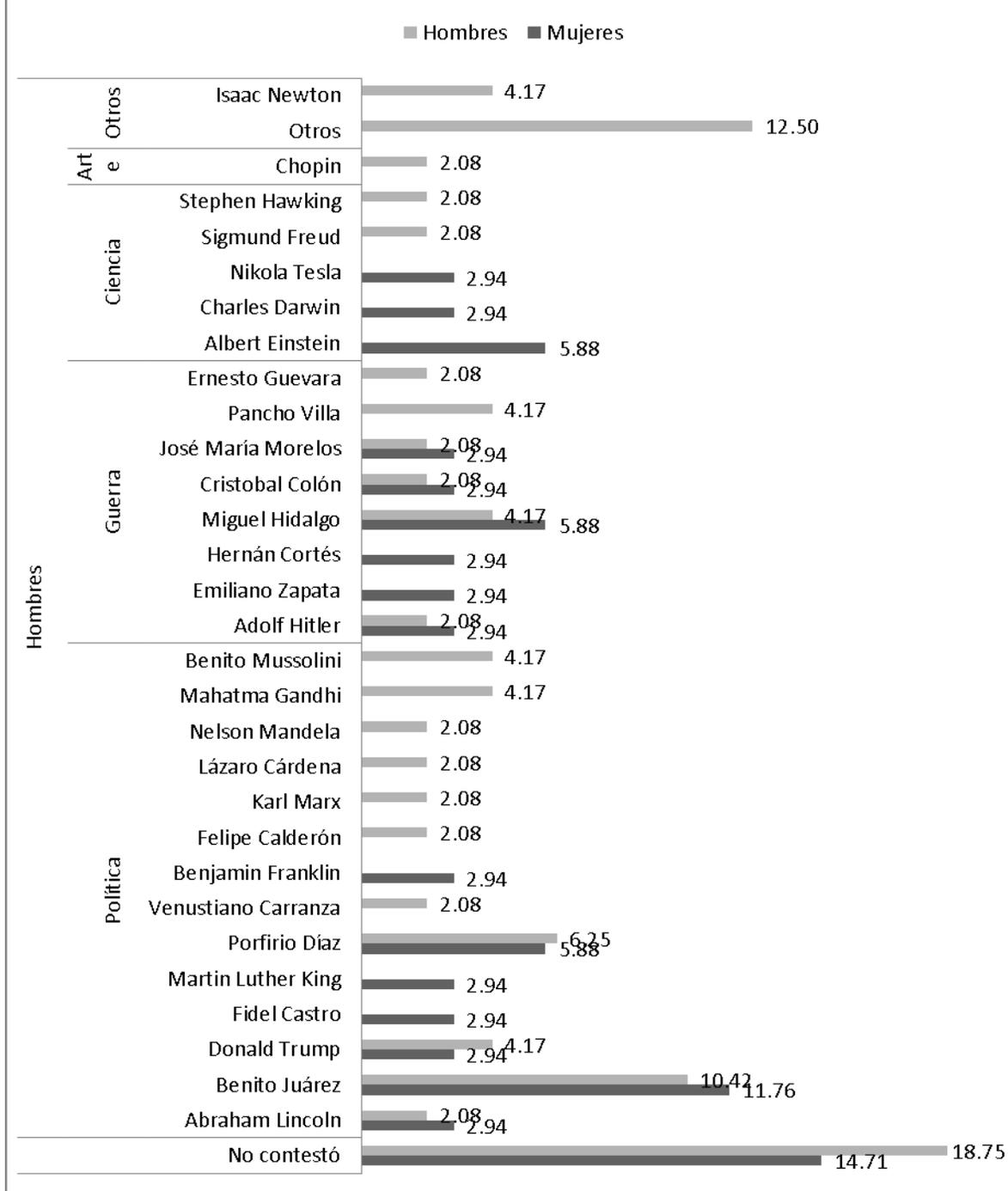
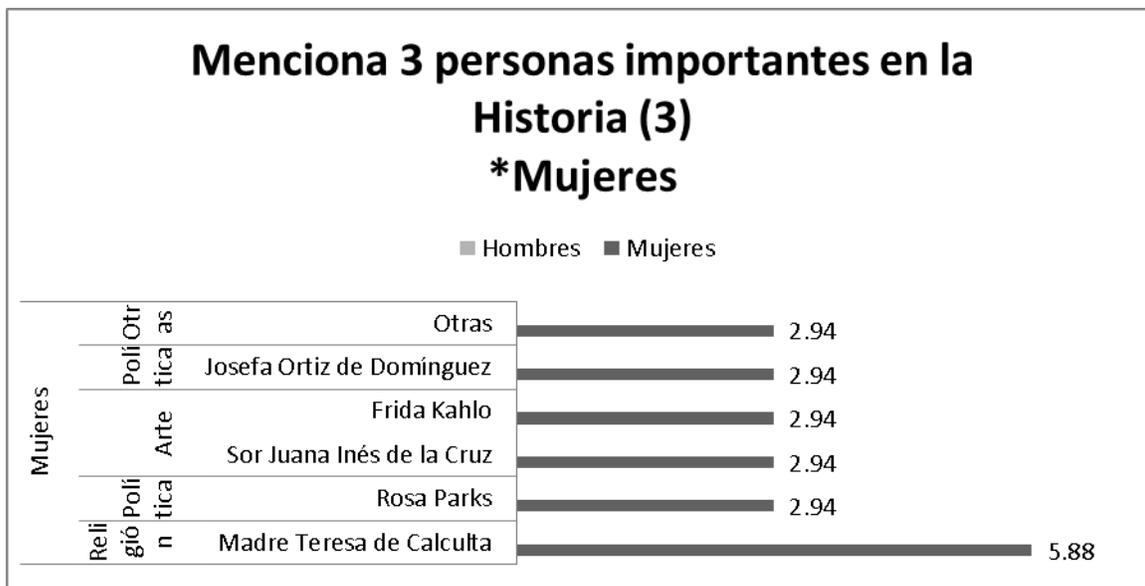
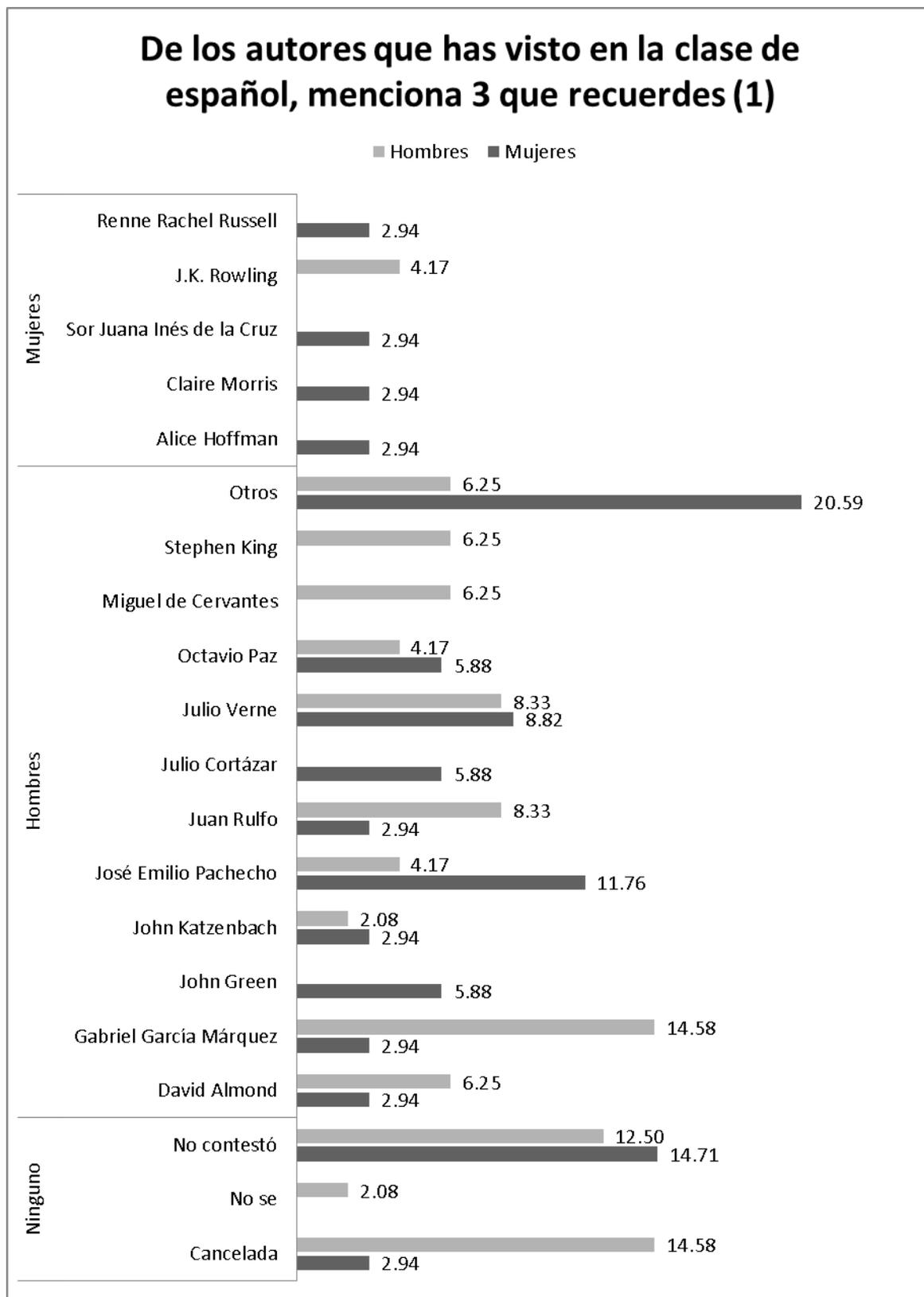


Tabla 79



El 18.75% de las y los estudiantes no contestaron la última persona importante en la historia. Los personajes en la política fueron los segundo más mencionados, especialmente por los hombres. En el campo de la ciencia, no se mencionó a ninguna mujer, pero si, varios hombres, espacialmente los alumnos; el mas mencionado fue Sigmund Freud el 5.88% de las alumnas.

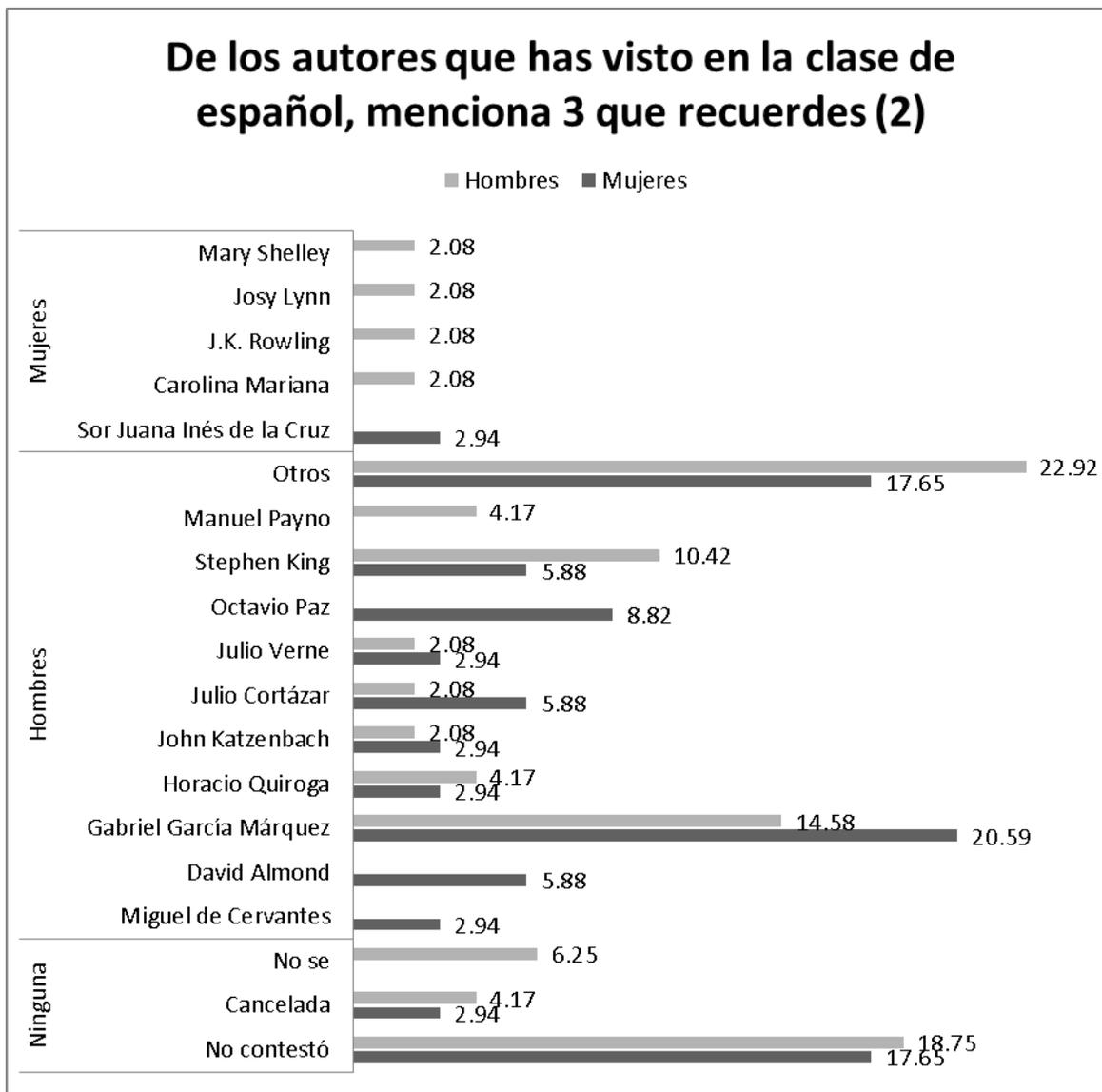
Tabla 80



Al igual que en las personas importantes en la Historia, la mayoría de las autoras y autores que mencionó el alumnado fueron hombre. El más mencionado por los hombres con 14.58% de ellos fue Gabriel García Márquez, frente a un 2.94% de mujeres que lo mencionó. Las mujeres mencionaron a José Emilio Pacheco en 11.76% de las ocasiones, frente a un 4.17% de los hombres. El 20.59% de las mujeres mencionaron a diversos autores que se repitieron sólo una vez cada uno.

En total se mencionaron 5 mujeres autoras, en ningún caso fue mencionada por alumnas como alumnos. 4 de estas autoras fueron mencionadas por 2.94% de las mujeres respectivamente. La única mujer que mencionaron los alumnos fue J.K. Rowling en 4.17% de las ocasiones.

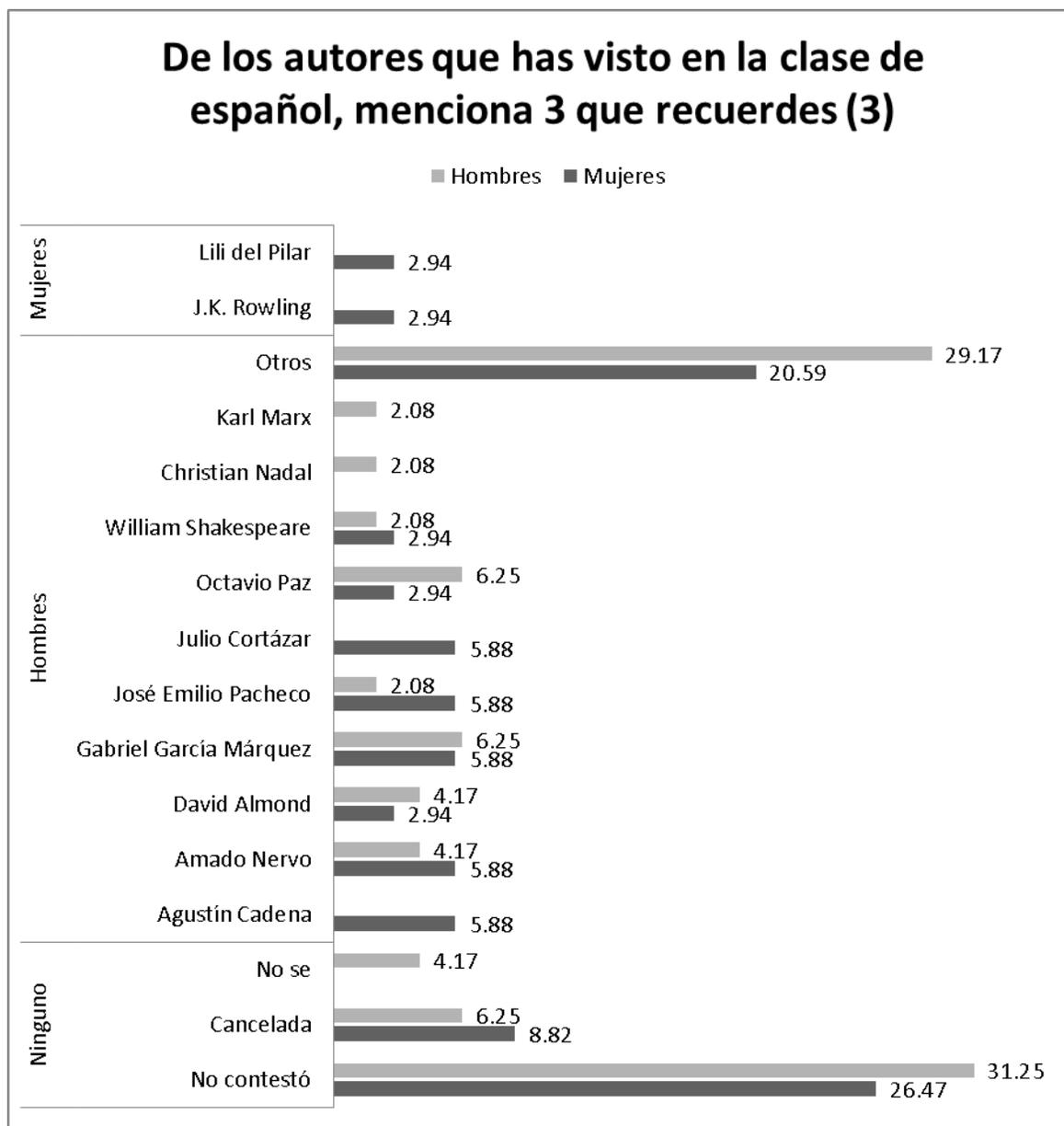
Tabla 81



En los segundos autores mencionados, de nuevo hubo más hombres que mujeres. El 20.59% de las alumnas y 14.58% de los alumnos mencionó a Gabriel García Márquez. El 22.92% de los hombres y 17.65% de las mujeres mencionaron autores variados que se repitieron únicamente una vez.

En esta ocasión se mencionaron 5 mujeres. El 2.94% de las mujeres y ningún hombre nombró a Sor Juana Inés de la Cruz. Las 4 mujeres restantes fueron nombradas por 2.08% de las alumnas respectivamente. 2 de ellas pertenecen a la cultura contemporánea.

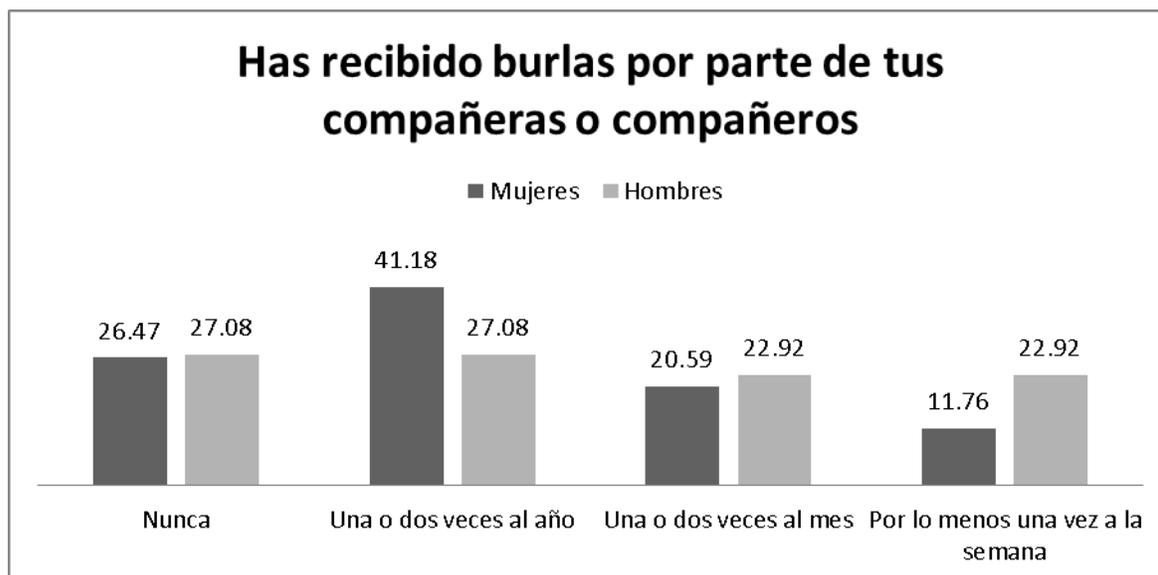
Tabla 82



En el último autor que se mencionó, las respuestas fueron más dispersas. El 31.25% de los hombres y 26.47 de las mujeres no contestaron. El 29.17 de los hombres y 20.59 de las mujeres mencionaron autores hombres diversos que no se repetían más de una vez. En esta ocasión solo se mencionaron dos autoras, ambas repetidas por el 2.94% de las mujeres ningún hombre.

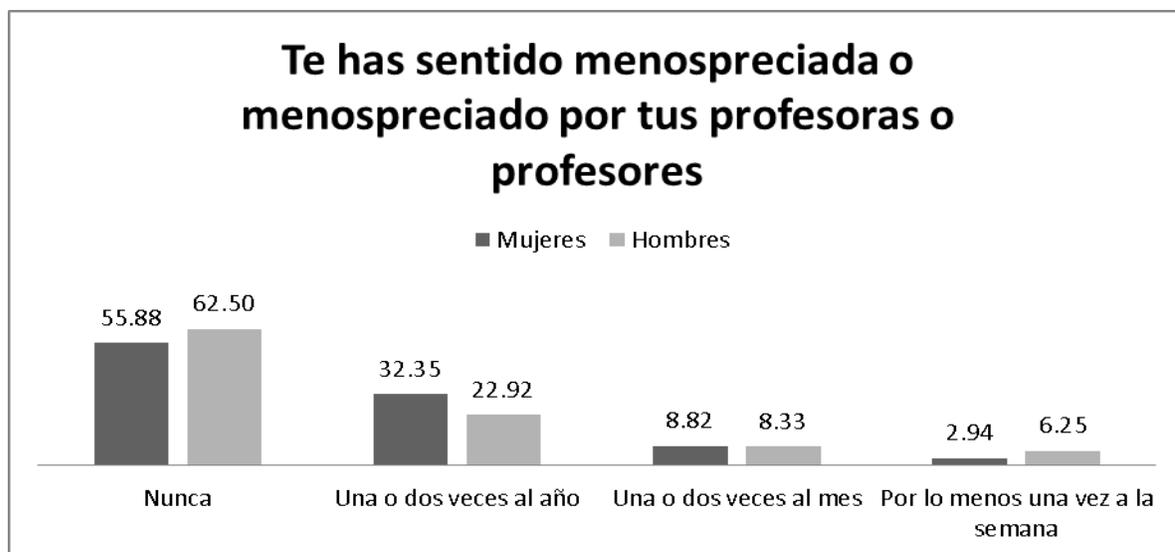
H. Violencia de género

Tabla 83



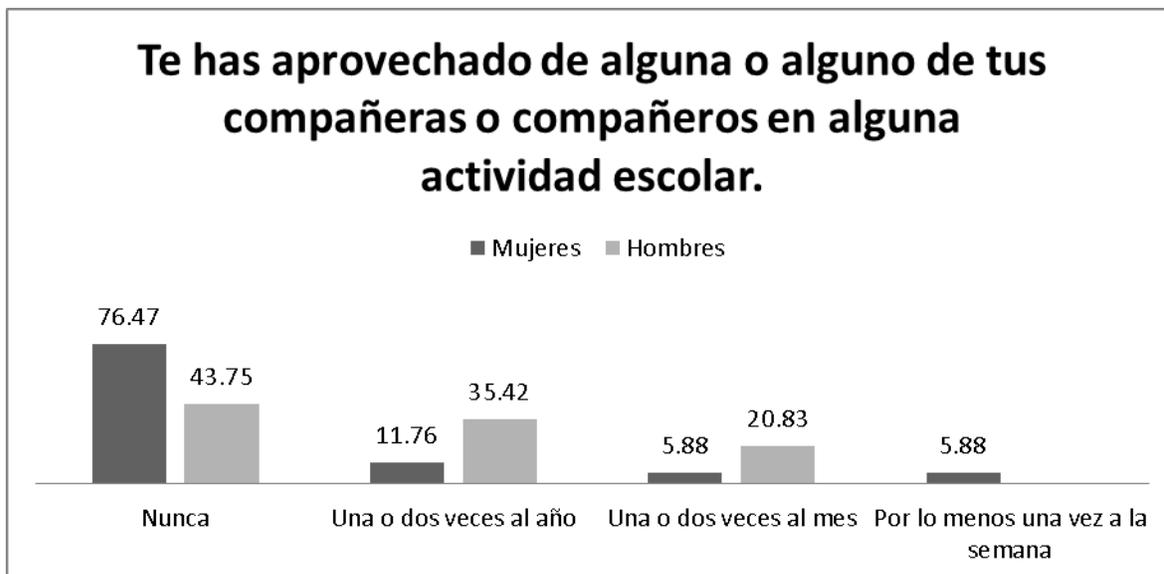
El 21.18% de las mujeres y 27.08% de los hombres han recibido burlas por parte de sus compañeras y compañeros por lo menos una o dos veces al año. 11.76% de las mujeres y 22.92% de los hombres las reciben por lo menos una vez a la semana.

Tabla 84



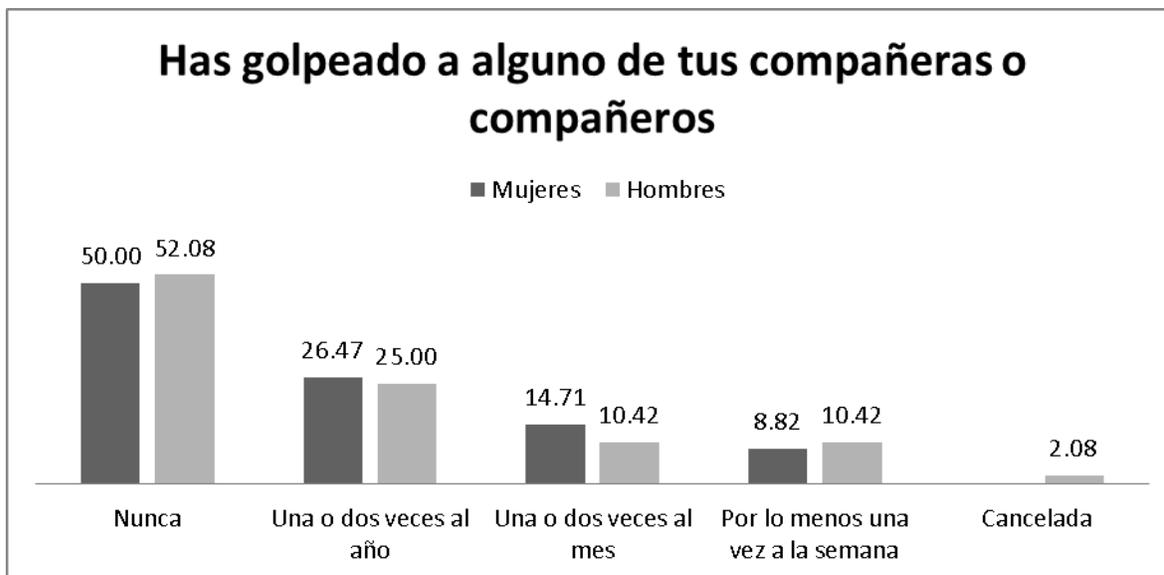
La mayor parte de las y los estudiantes, 55.88% de las mujeres y 62.50% de los hombres, nunca se han sentido menospreciadas ni menospreciados por sus profesoras o profesores. 8% de mujeres y el mismo porcentaje de hombres se sienten así una o dos veces al mes.

Tabla 85



La mayoría de las mujeres (76.47%) y de los hombres (43.75%) nunca se han aprovechado de alguna o alguno de sus compañeras y compañeros durante alguna actividad escolar. 20.83% de los hombres y 5.88% de los hombres lo hacen una o dos veces al mes.

Tabla 86



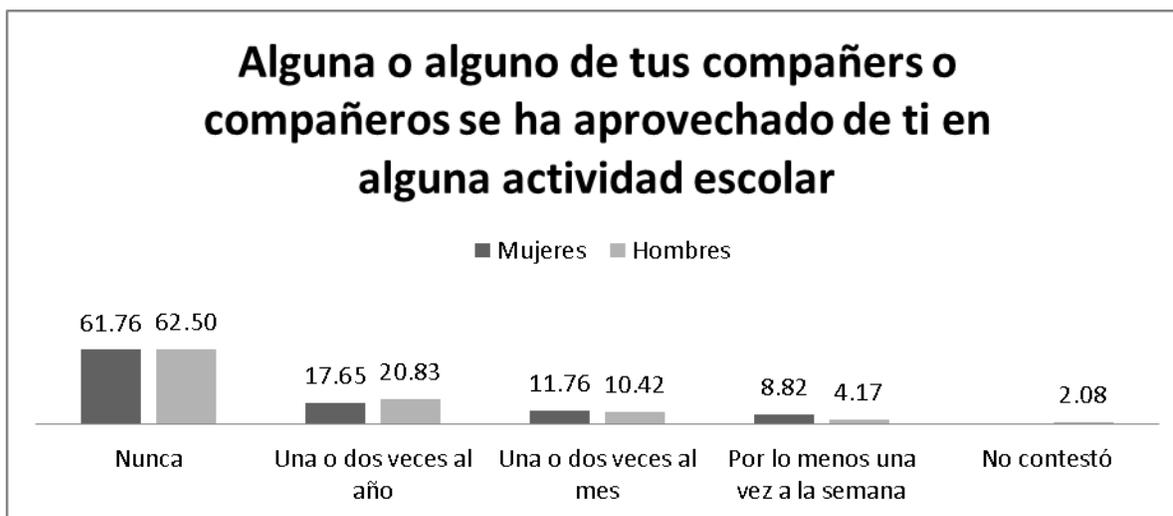
El 52.08% de los hombres y 50% de las mujeres nunca han golpeado a sus compañeras o compañeros. Alrededor de 25% de hombres y de mujeres lo hacen una o dos veces al año, y 10.42% de los hombres y 8.82% de las mujeres lo hace por lo menos una vez a la semana.

Tabla 87



La mayoría de las y los estudiantes nunca ha sido golpeada ni golpeado por sus compañeras o compañeros. El 2.94% de las mujeres y 12.50% de los hombres lo ha sido.

Tabla 88



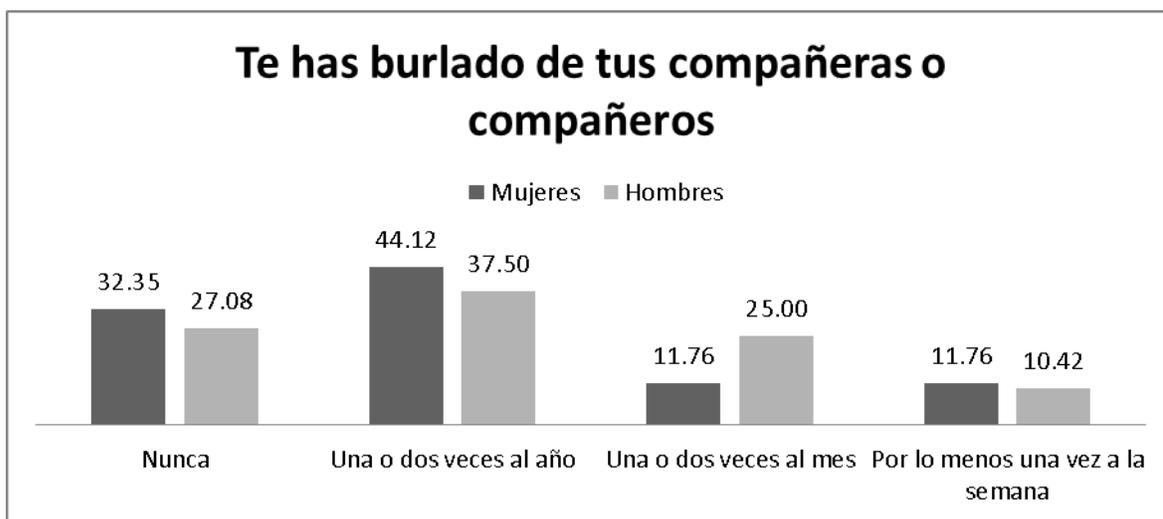
Alrededor del 60% de las mujeres y de los hombres afirman que sus compañeras y compañeros nunca se han aprovechado de ellas y ellos en una actividad escolar. El 8.82% de las mujeres y 4.17% de los hombres dijo que le sucede por lo menos una vez al mes.

Tabla 89



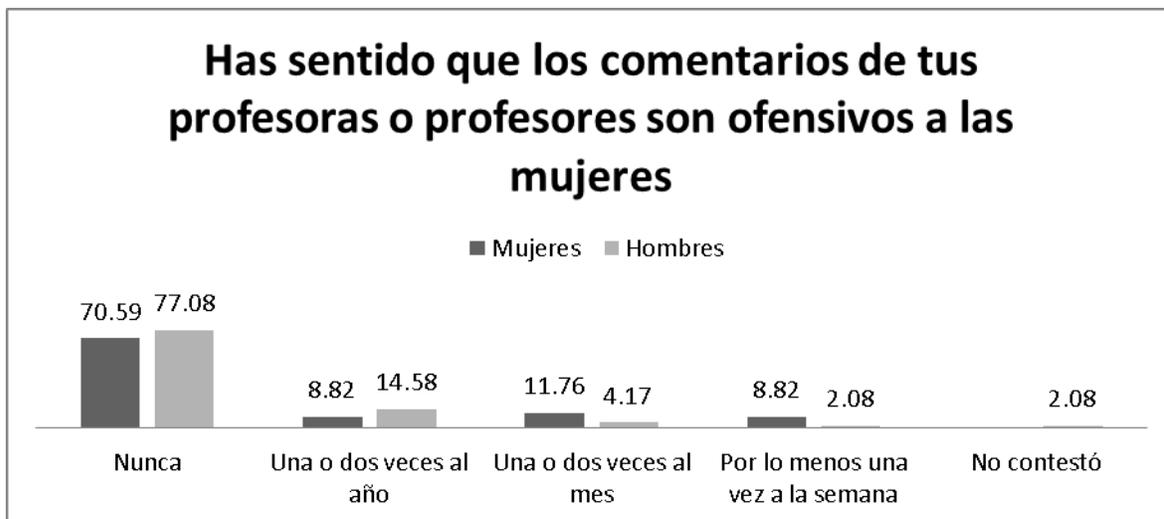
La mayoría de las y los estudiantes, 82.35% de las mujeres y 75% de los hombres nunca se ha peleado a golpes con sus compañeras o compañeros. Solo 2.94% de las mujeres y 6.25% de los hombres lo hace por lo menos una vez a la semana.

Tabla 90



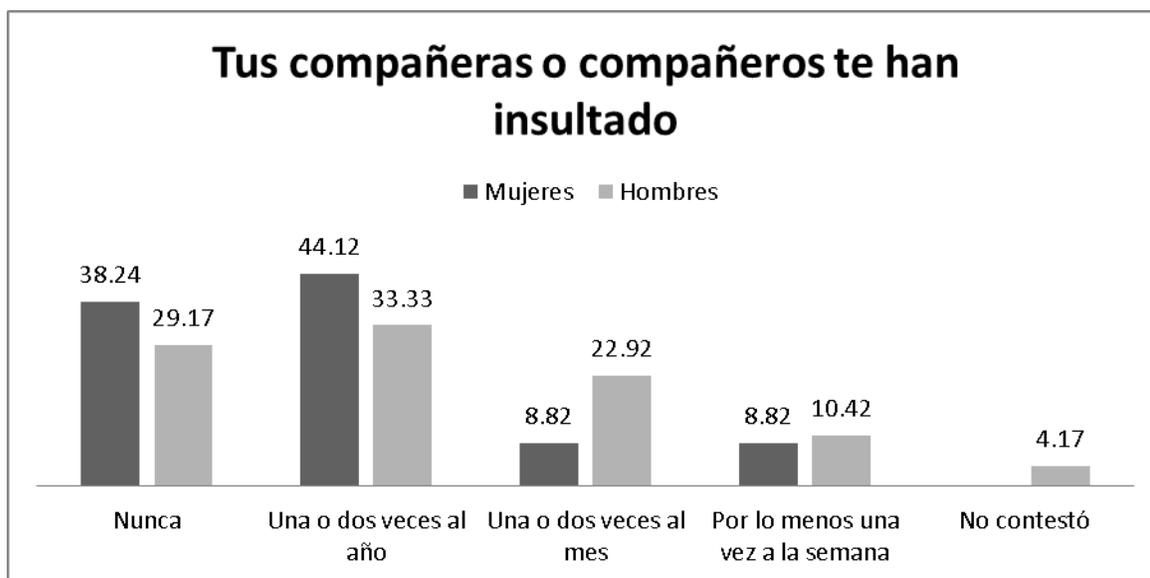
El 44.12% de las mujeres y 37.50% de los hombres se ha burlado de sus compañeras o compañeros una o dos veces al año. 11.76% de las mujeres y 10.42% de los hombres lo hace por lo menos una vez a la semana.

Tabla 91



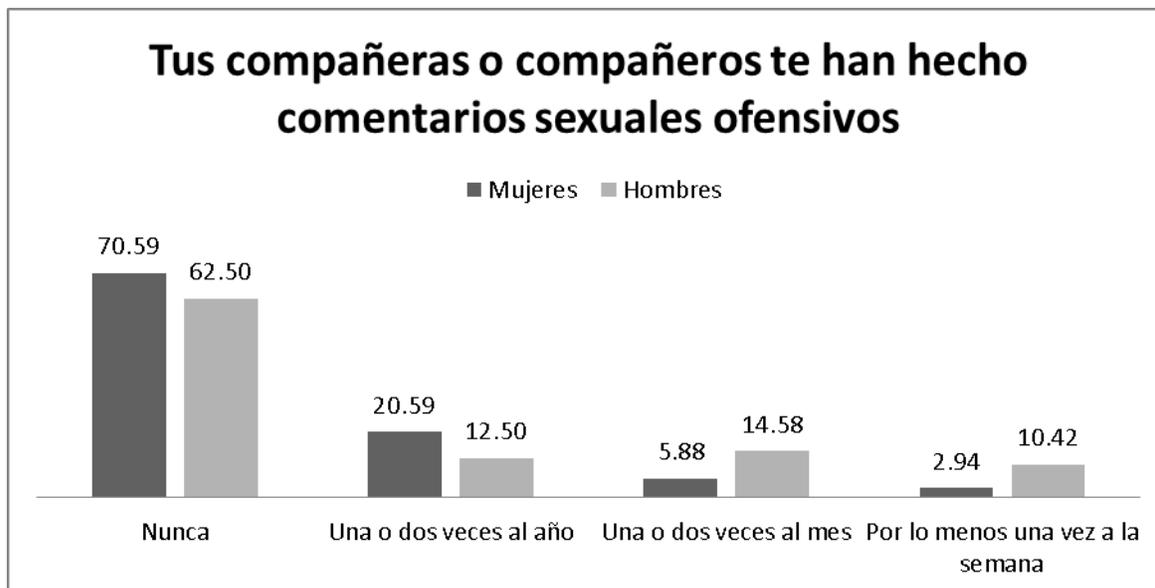
La mayor parte del alumnado, 70.59% de las mujeres y 77.08% de los hombres nunca ha sentido que sus profesoras o profesores hacen comentarios ofensivos hacia las mujeres. El 11.76% de las mujeres y 4.17% de los hombres lo sienten así por lo menos una vez a la semana.

Tabla 92



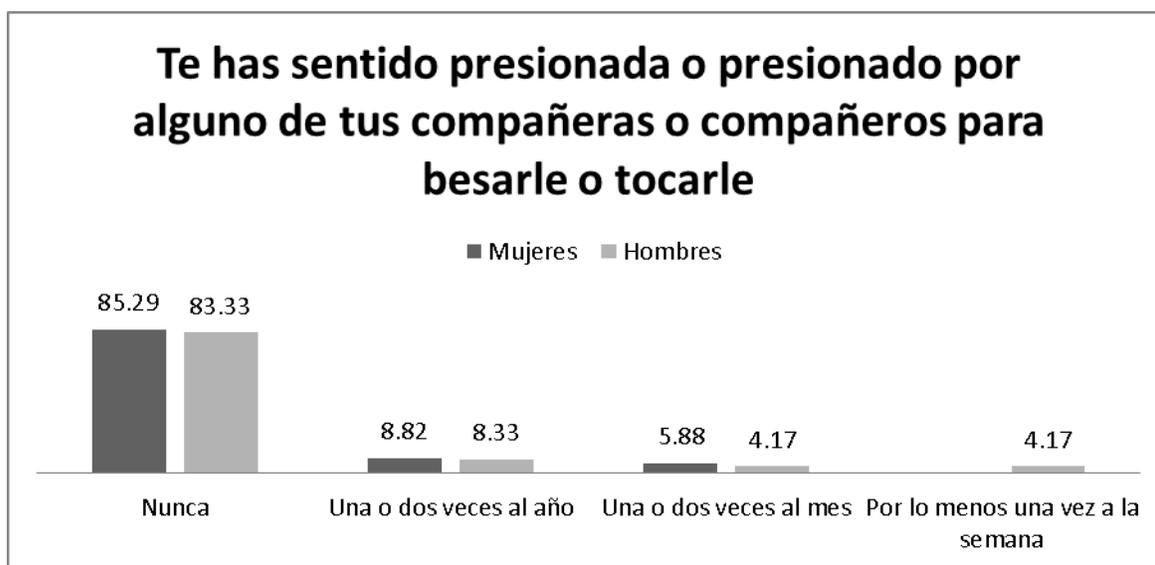
El 44.12% de las mujeres y 33.33% de los hombres han insultado a sus compañeras o compañeros una o dos veces al año. 8.82% de las mujeres y 10.42% de los hombres lo hace por lo menos una vez a la semana.

Tabla 93



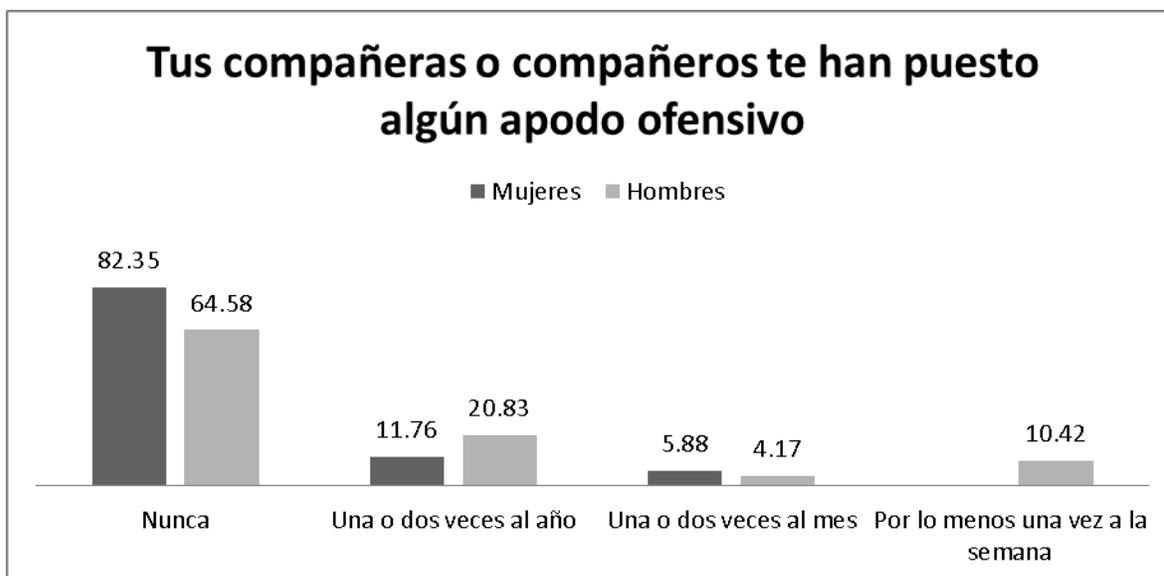
El 70.59% de las mujeres y 62.50% de los hombres nunca han recibido comentarios sexuales ofensivos por parte de sus compañeras o compañeros. 2.94% de las mujeres y 10.42% de los hombres los han recibido por lo menos una vez por semana.

Tabla 94



El 85.29% de las mujeres y el 83.33% de los hombres nunca se ha sentido presionada por alguna de sus compañeras o compañeros para besarle o tocarle. El 8% de mujeres y el mismo porcentaje de hombres lo ha sentido una o dos veces al año y alrededor del 5% de ambos lo hace una o dos veces al mes.

Tabla 95



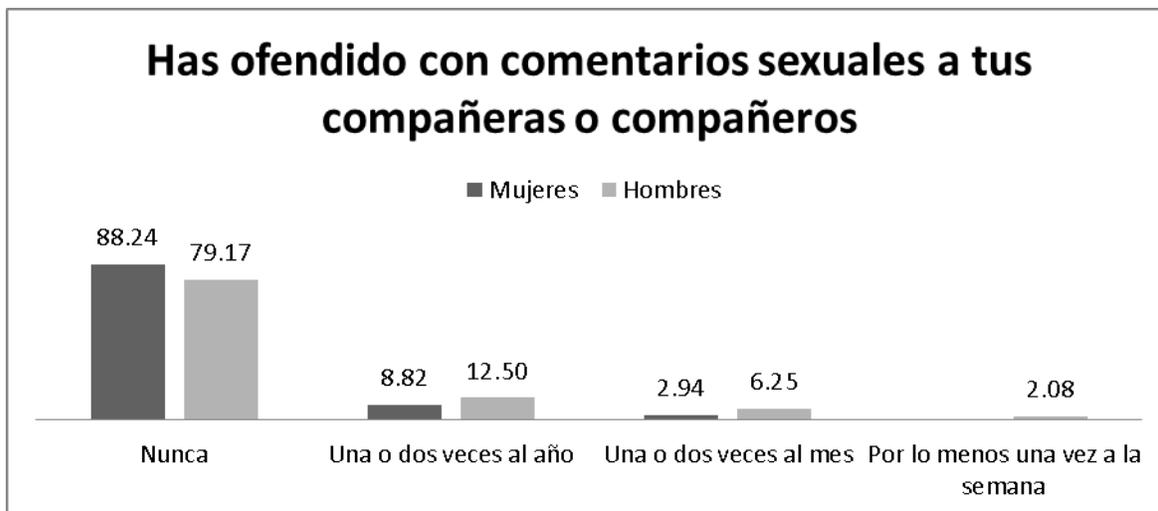
Al 82.35% de las mujeres sus compañeras o compañeros nunca les han puesto un apodo ofensivo, frente a un 64.58% de los hombres a quienes tampoco se lo han hecho. Al 11.76% de las mujeres y 20.83% de los hombres se lo han puesto una o dos veces al año.

Tabla 96



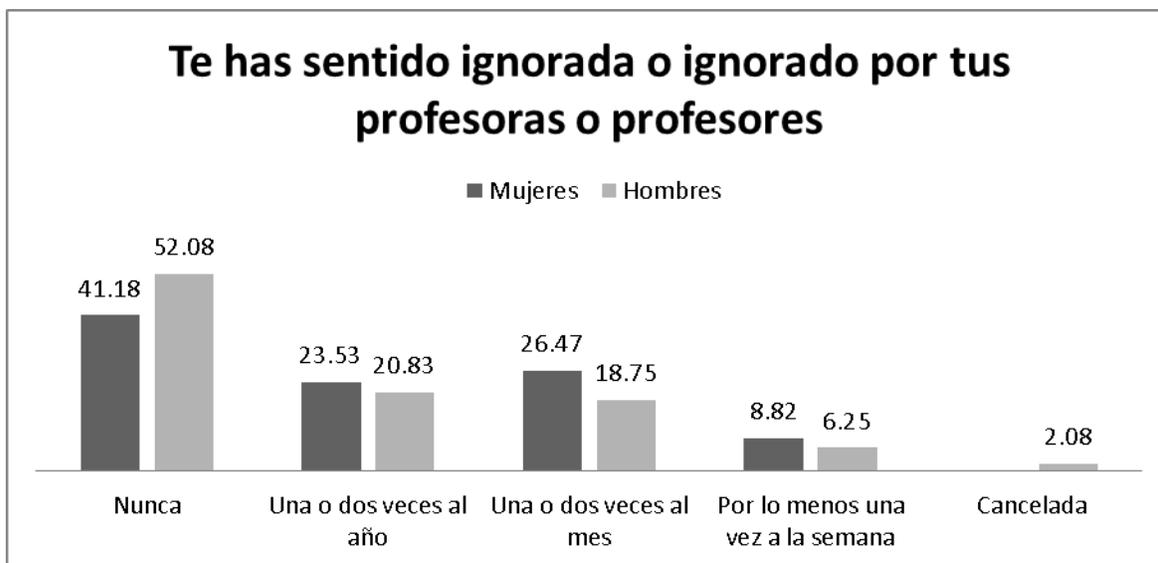
Un mayor porcentaje de mujeres que de hombres le han puesto algún apodo ofensivo a sus compañeras o compañeros. El 22.92% de ellos lo hace una o dos veces al año, frente a un 11.76% de las mujeres. El 82.35% de las mujeres y 56.52% de los hombres nunca lo ha hecho.

Tabla 97



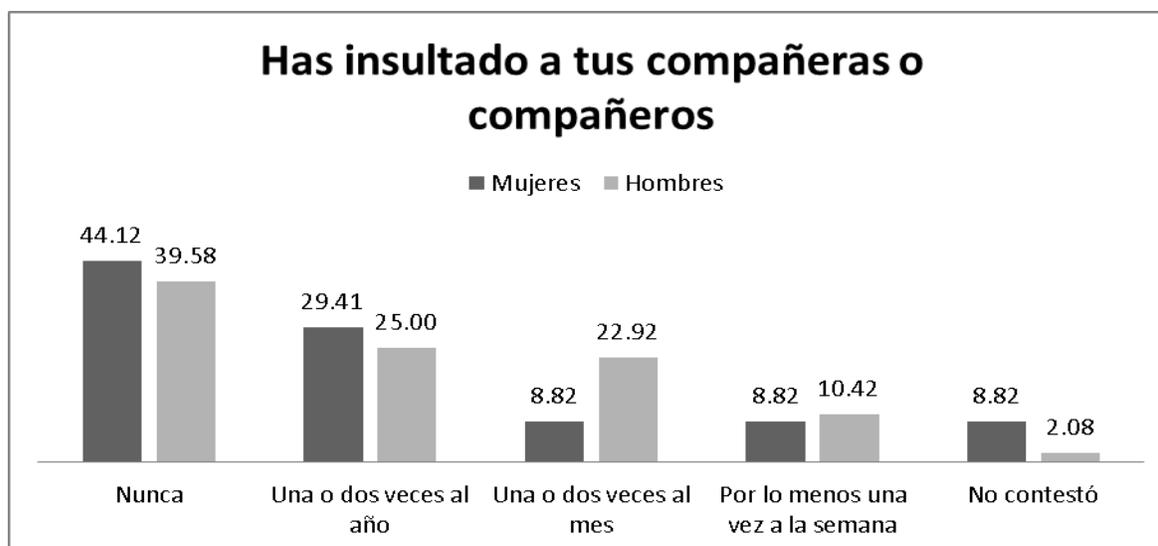
En cuanto a comentarios sexuales ofensivos, un porcentaje mayor de hombres que de mujeres se los han puesto a sus compañeras o compañeros. El 12.50% de las mujeres, frente al 8.82% de las mujeres lo ha hecho una o dos veces al año. El 2.05% de los hombres lo hace por lo menos una vez a la semana. El 79.17% de los hombres y 88.24% de las mujeres nunca lo ha hecho.

Tabla 98



El 52.08% de los hombres nunca se ha sentido ignorado por sus profesoras o profesores, frente a un 41.18% de las mujeres. Un mayor porcentaje de mujeres que de hombre lo ha sentido, 26.47% frente a 18.75% lo ha sentido una o dos veces al mes; y 8.82% de las mujeres frente a un 6.25% de los hombres lo siente por lo menos una vez a la semana.

Tabla 99



El 29.41% de las mujeres, frente a un 25% de los hombres han insultado a sus compañera o compañeros. El 22.92% de los hombres y 8.82% de las mujeres lo hacen una o dos veces al mes. 10.42% de los hombres y 8.82% de las mujeres lo hace por lo menos una vez al mes.

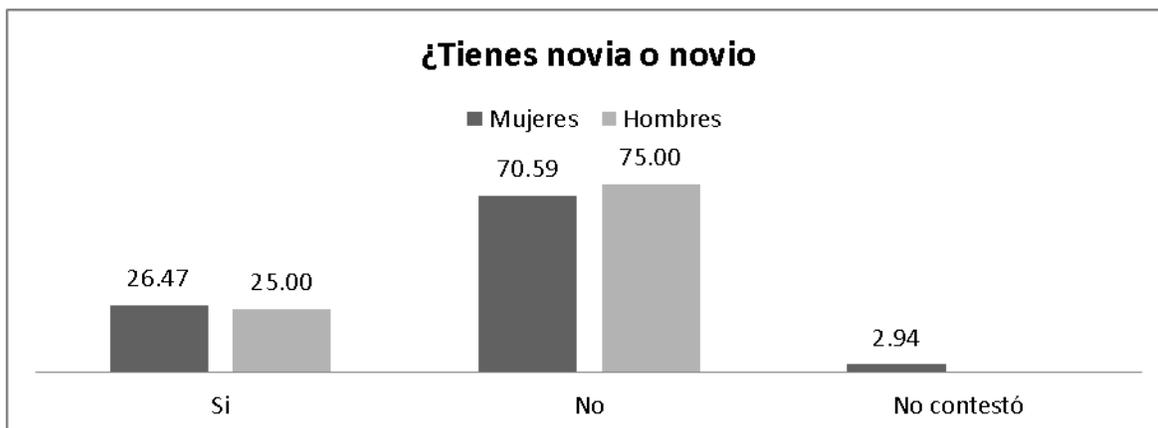
Tabla 100



La mayoría del alumnado nunca ha presionado a alguno de tus compañeras o compañeros para que le bese o le toque. 94.12% de las mujeres y 87.50% de los hombres. 10.42% de los hombres lo hace una o dos veces al año, frente a un 2.94% de las mujeres. 2.94% de las mujeres lo hace una o dos veces al mes y 2.08% de los hombres por lo menos una vez a la semana.

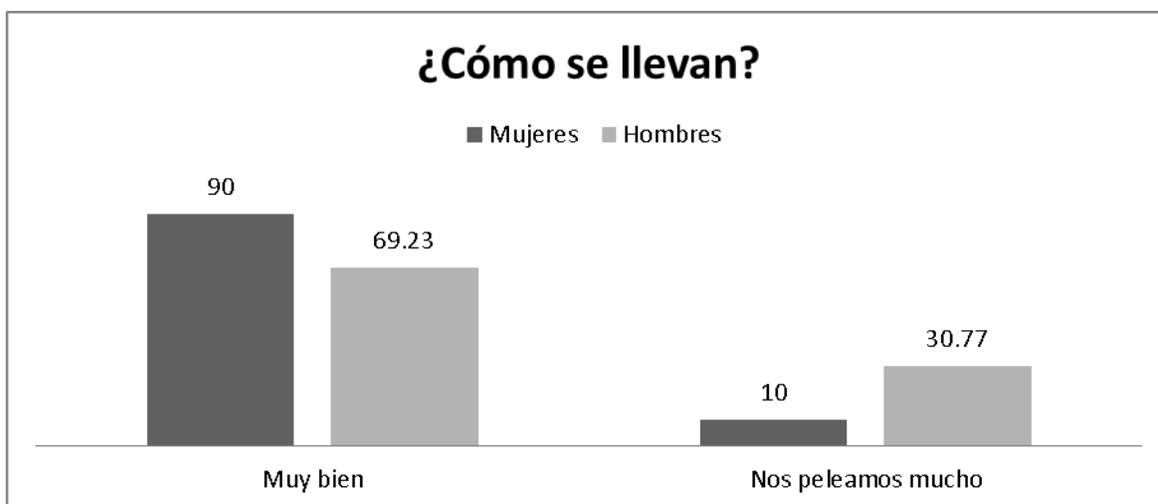
I. Noviazgo

Tabla 101



La mayoría de las y los estudiantes no están en una relación de noviazgo. Solo 26.47% de las mujeres y 25% de los hombres lo están. Todas las relaciones son heterosexuales.

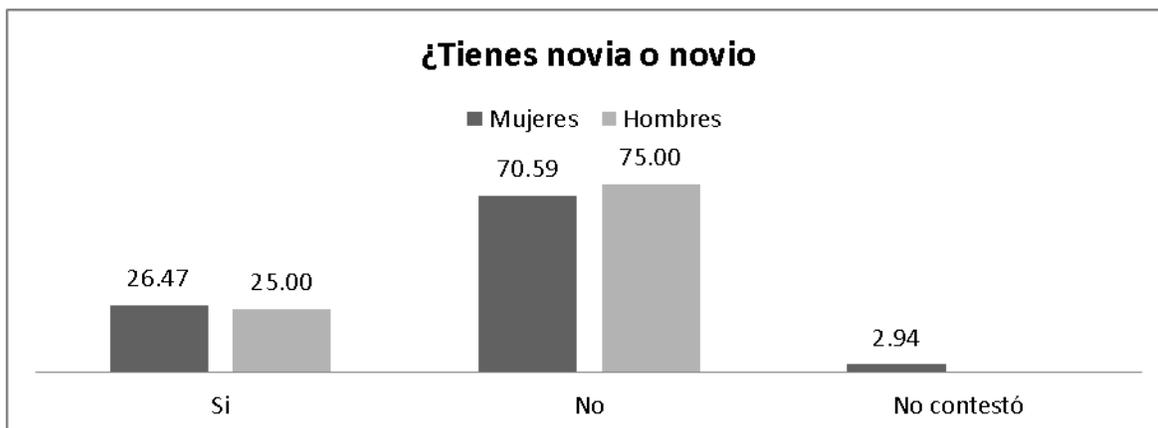
Tabla 102



El 90% de las mujeres en una relación de noviazgo se llevan muy bien con su novio, frente a un 69.23% de los hombres. El resto afirma que se pelean mucho entre sí.

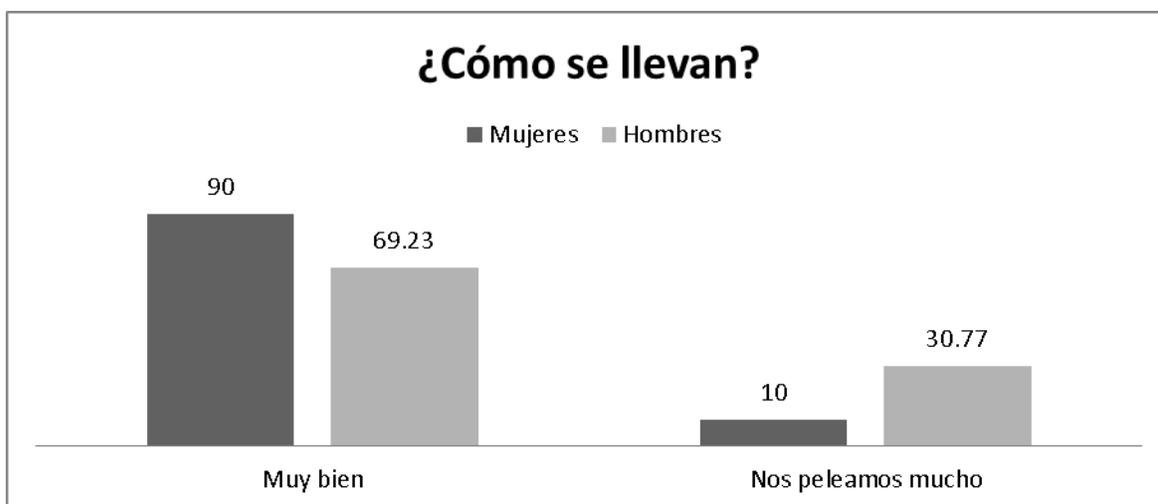
I. Noviazgo

Tabla 101



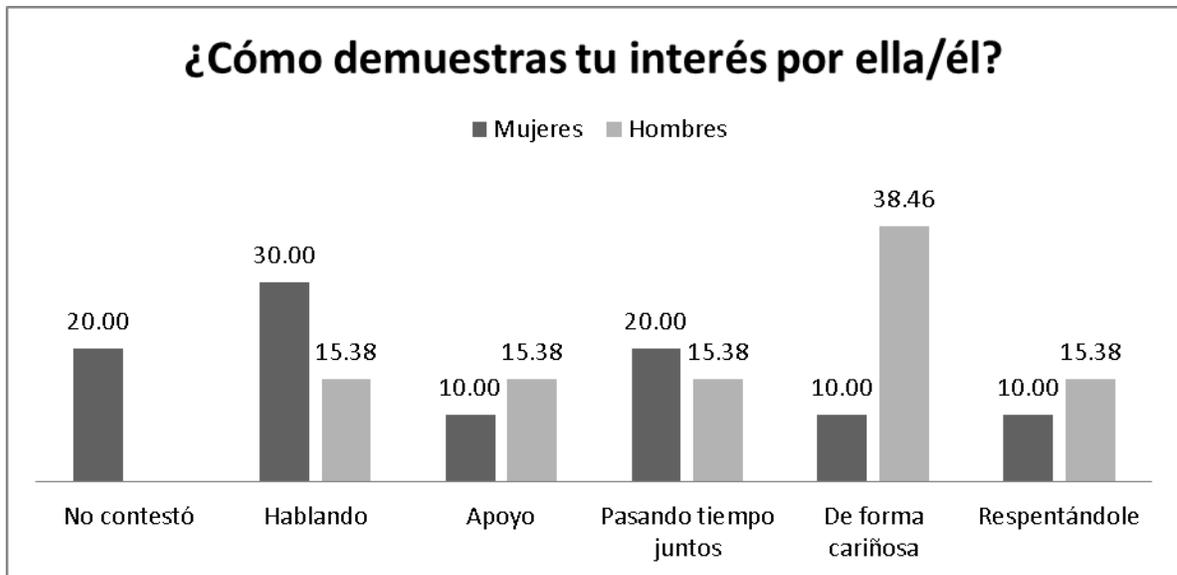
La mayoría de las y los estudiantes no están en una relación de noviazgo. Solo 26.47% de las mujeres y 25% de los hombres lo están. Todas las relaciones son heterosexuales.

Tabla 102



El 90% de las mujeres en una relación de noviazgo se llevan muy bien con su novio, frente a un 69.23% de los hombres. El resto afirma que se pelean mucho entre sí.

Tabla 103



La principal manera en que los hombres demuestran interés por sus novias, esto lo repitieron 38.46% de ellos y 10% de las mujeres. El 10% de las mujeres y 15.38% de los hombres lo demuestran hablando.

4.3.2. Resultados cualitativos

Para el análisis cualitativo se llevaron a cabo tres tipos de estudio:

- Nube de palabras: identificación de las palabras más representativas que señalaron las y los adolescentes.
- Frecuencias de códigos: la descripción del comportamiento de los códigos del discurso de las personas entrevistadas.
- Familias: agrupación de indicadores comunes.

Los resultados se agruparon en las siete categorías de análisis de la presente investigación.

T A B L A 1 0 4	
Categorías cualitativas	
Categorías	Subcategorías
Socialización	A.1. Conformación familiar A.2. Actividades a las que se dedican madres y padres A.3. Actividad deportiva/artística que les gusta A.4. Trato de madre y padre A.5. Expectativas A.6. Relaciones con familiares hombres y mujeres
Vida cotidiana	B.1. Actividad que realizan fuera de la escuela B.2. Motivos por qué la realizan B.3. Actividad deportiva/artística que les gusta B.4. Tipos de películas o series que les gusta B.5. Representación de mujeres y hombres en medios de comunicación
Adolescencia	C.1. Personalidad y cualidades C.2. Diferencias de habilidades entre mujeres y hombres C.3. Actitudes diferenciales entre mujeres y hombres
Rendimiento escolar	D.1. Tipo de alumnas y alumnos D.2. Mejor promedio de mujeres D.3. Mayor atención por parte de las mujeres D.4. Intereses diferenciales de contenido
Intereses diferenciales de contenido	E.1. Convivencia en la escuela E.2. Trato diferencial entre compañeras y compañeros E.3. Relaciones diferenciales entre mujeres y hombres E.4. Preferencia por profesoras y profesores E.5. Trato diferenciado por parte de docentes
Noviazgo	F.1. Representación del amor F.2. Representación de las relaciones de noviazgo F.3. Celotipia F.4. Actitudes de interés en las relaciones F.5. Comportamiento diferencial en las relaciones F.6. Relaciones sexuales
Diferencia entre mujeres y hombres	G.1. Percepción

A) Socialización

Nube de palabras



Figura 1

Mujeres

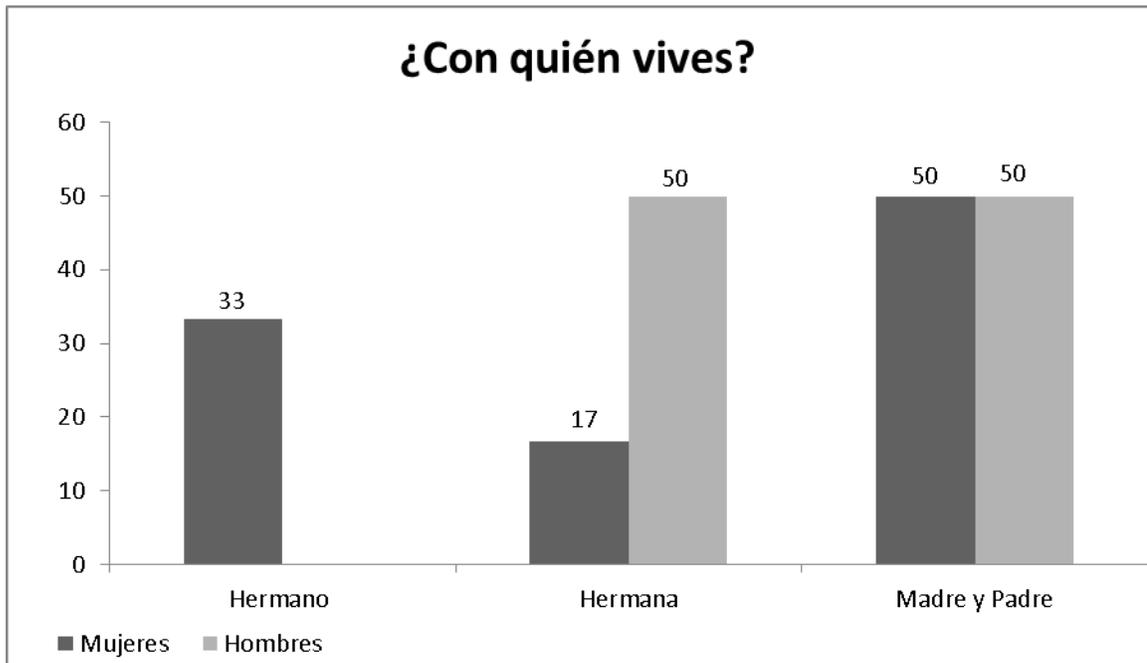
Hombres

En el conteo de palabras de la variable de socialización, Madre (25) y Padre (22), fueron las palabras más repetidas en las entrevistas de mujeres. En el caso de los hombres, Madre (17) fue la más repetida y Padre (13) fue la tercera. En relación a sus hermanas y hermanos, las mujeres repitieron Hermano (10) más veces que Hermana (8); y los hombres lo hicieron al revés, Hermana (15) y Hermano (8). El hecho de que hayan sido repetidas con esta frecuencia indica que estas personas son los principales participantes en su proceso de socialización.

En cuanto a los papeles que juegan estas personas, las mujeres repitieron Ayudar (9) y (Diferencias) (5), más que otras palabras. A partir de ello, se coloca el papel de la madre en relación a la ayuda, es decir, como portadoras de responsabilidades ante las cuales se les ayuda para su cumplimiento. Los hombres, repitieron Casa (8) y Trabajo (7) después de los participantes en su socialización. Por esto se considera que se ligan estos espacios como aquellos en los que se desenvuelven mujeres y hombres, los padres en el ambiente de trabajo y las madres en la casa. Con lo que se refuerzan los roles tradicionales en el ambiente familiar.

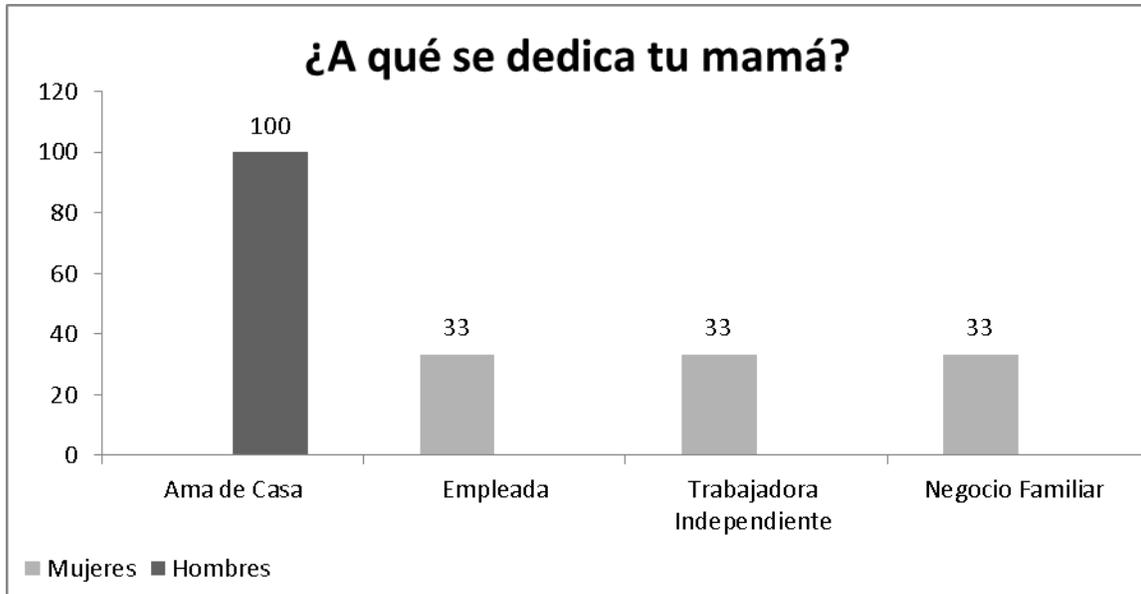
Frecuencia de códigos

Tabla 105



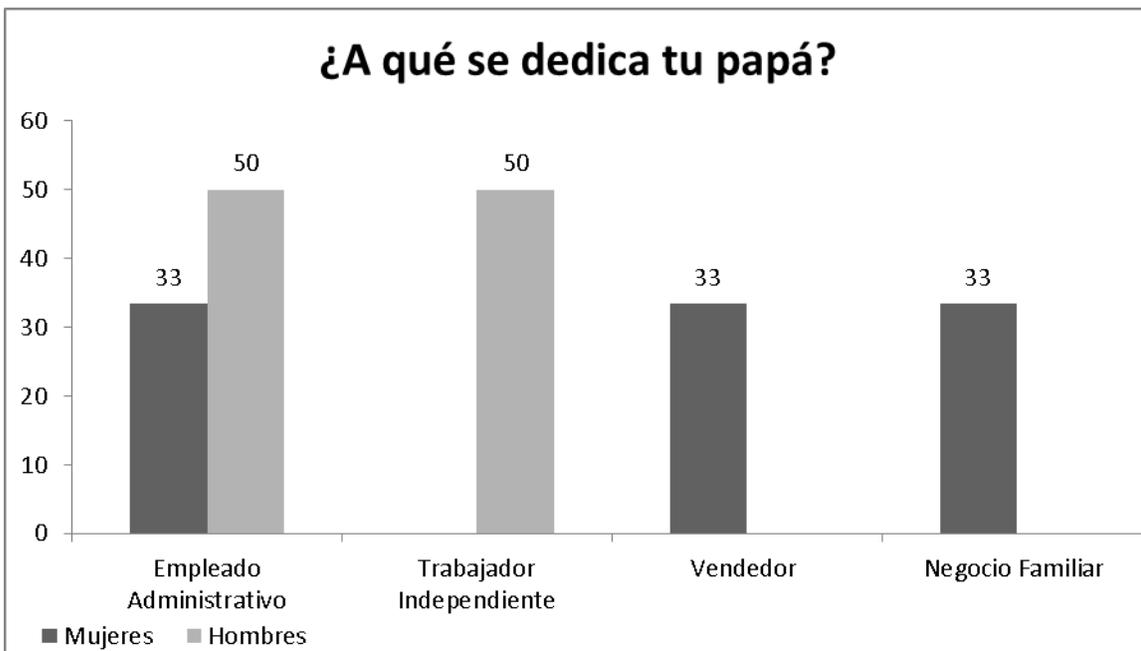
El 50% de mujeres y de hombres vive con su madre y su padre. 50% de los hombres y 17% de las mujeres vive con sus hermanas y el 33% de las mujeres con su hermano.

Tabla 106



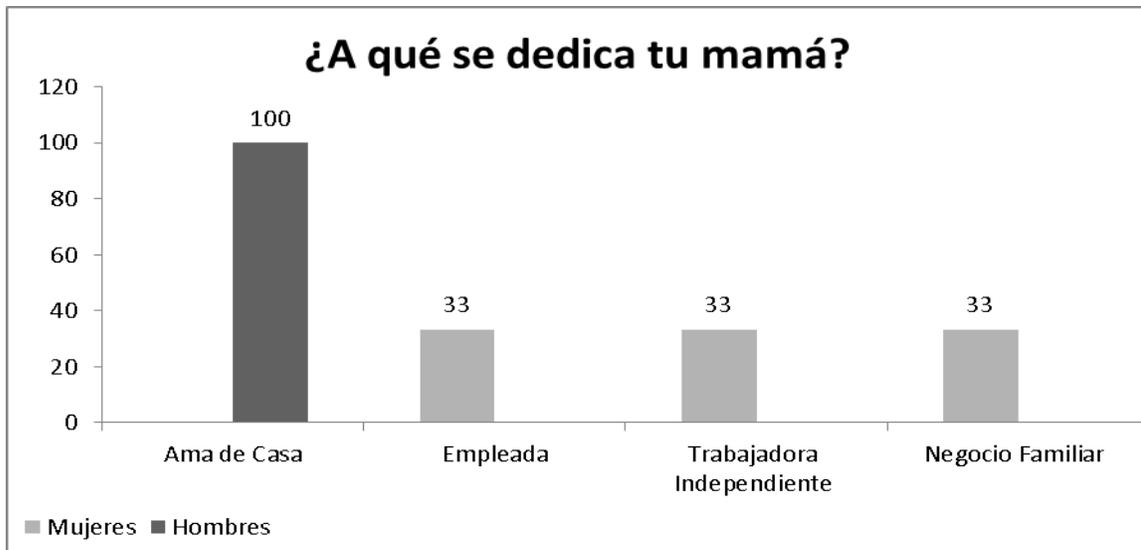
El 100% de los hombres identifica a su mamá como ama de casa, mientras que las mujeres lo hacen desde diversos espacios de trabajo.

Tabla 107



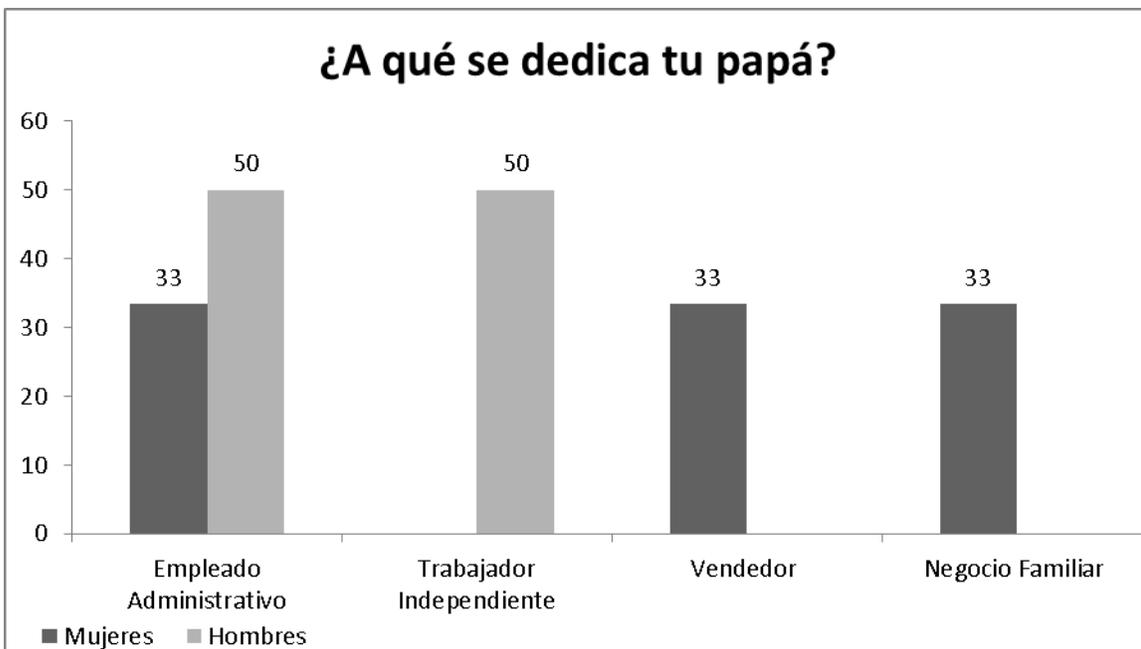
Tanto las entrevistadas como los entrevistados ubican a sus padres en múltiples espacios de trabajo. El 50% de los hombres lo hace como empleado administrativo y el otro 50% como trabajador independiente. Las mujeres identifican a sus padres como empleado

Tabla 106



El 100% de los hombres identifica a su mamá como ama de casa, mientras que las mujeres lo hacen desde diversos espacios de trabajo.

Tabla 107



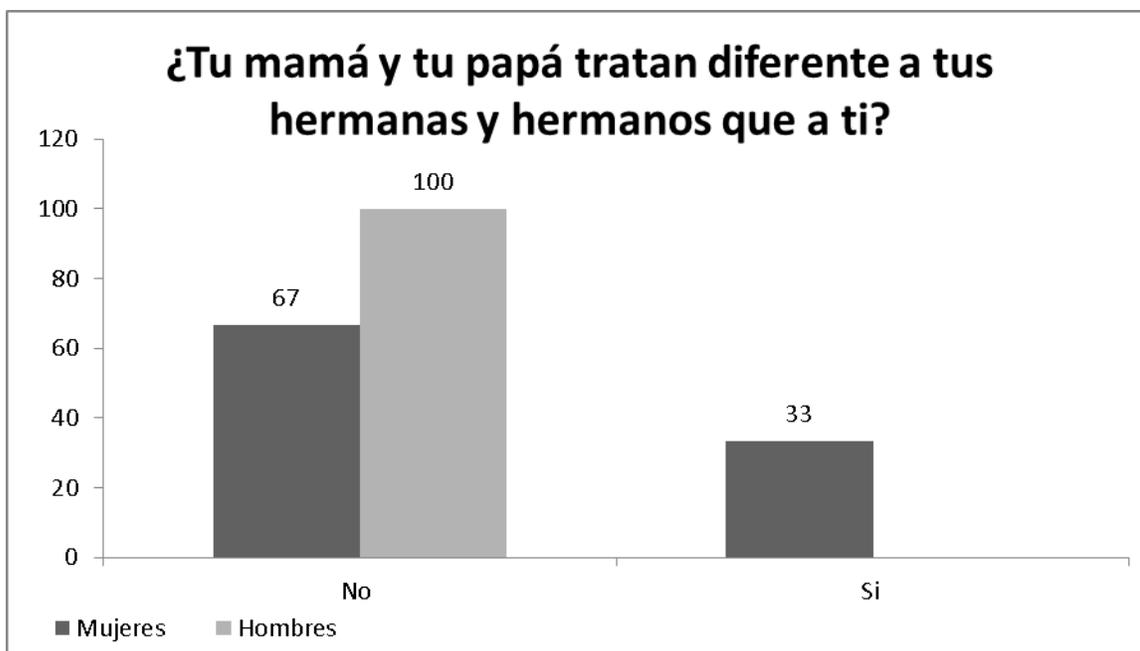
Tanto las entrevistadas como los entrevistados ubican a sus padres en múltiples espacios de trabajo. El 50% de los hombres lo hace como empleado administrativo y el otro 50% como trabajador independiente. Las mujeres identifican a sus padres como empleado administrativo, vendedor y como parte de un negocio familiar 33% respectivamente.

Tabla 108



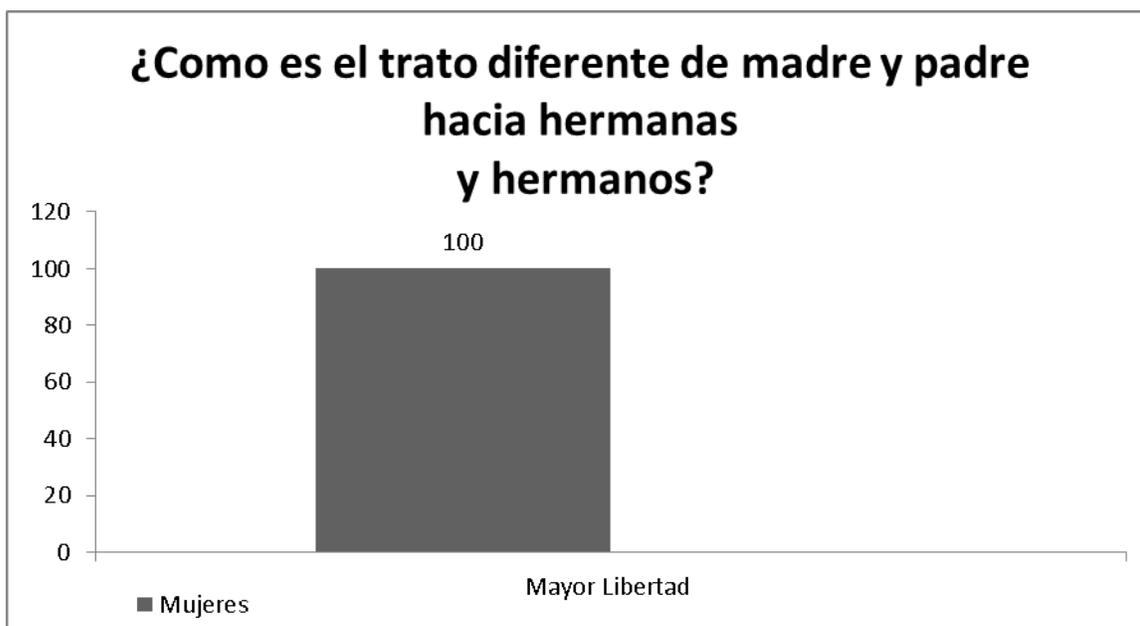
La repartición de actividades en el hogar se percibe como equitativa. El 50% de los hombres describe la repartición de tareas de manera rotativa. El 25% de las mujeres menciona que las actividades se realizan por las mujeres que habitan el hogar.

Tabla 109



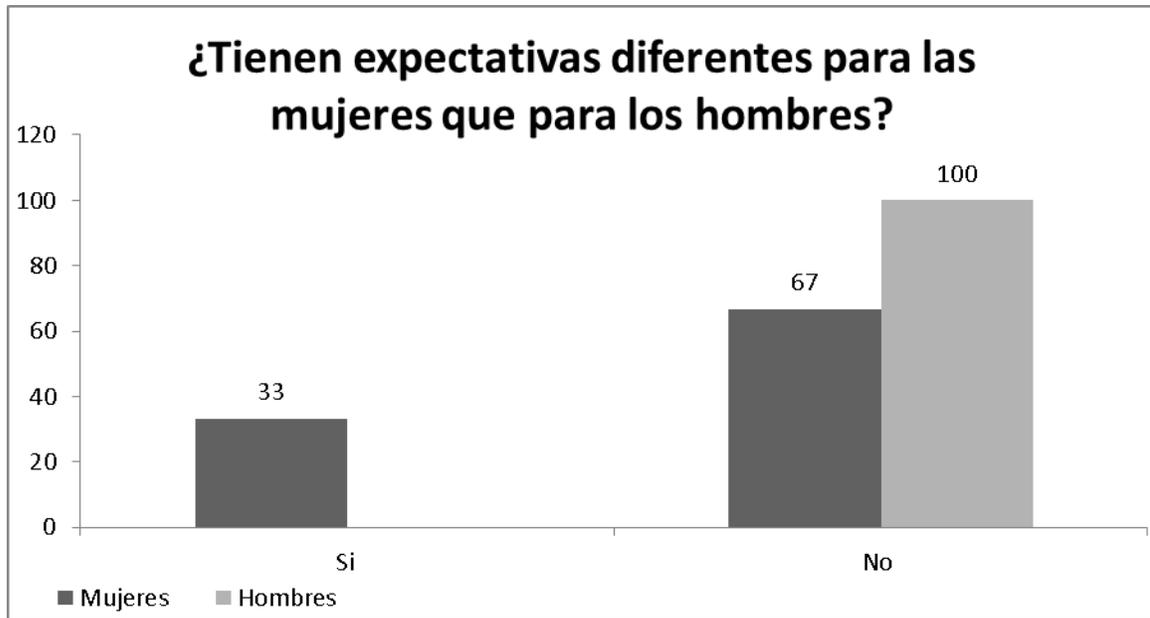
Ninguno de los entrevistados percibe que el trato de su madre y padre hacia ellos y sus hermanas es diferente. El 33% de las mujeres si lo percibe así.

Tabla 110



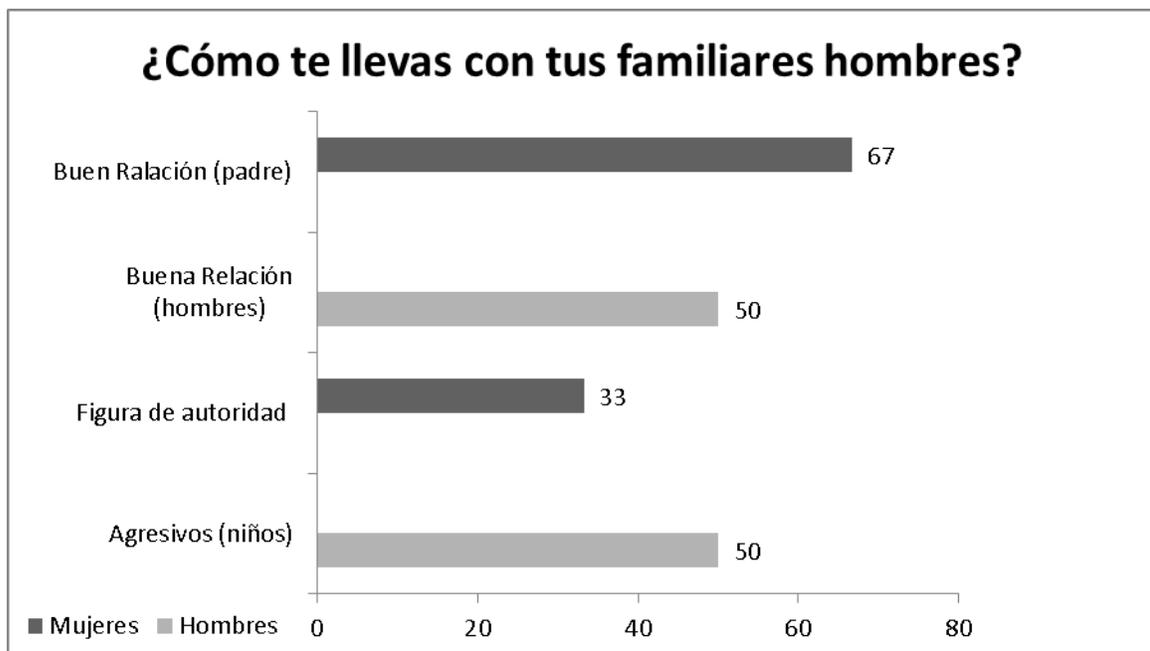
Las mujeres que identifican diferencias en este trato, mencionan que se le da mayor libertad a sus hermanos que a ellas.

Tabla 111



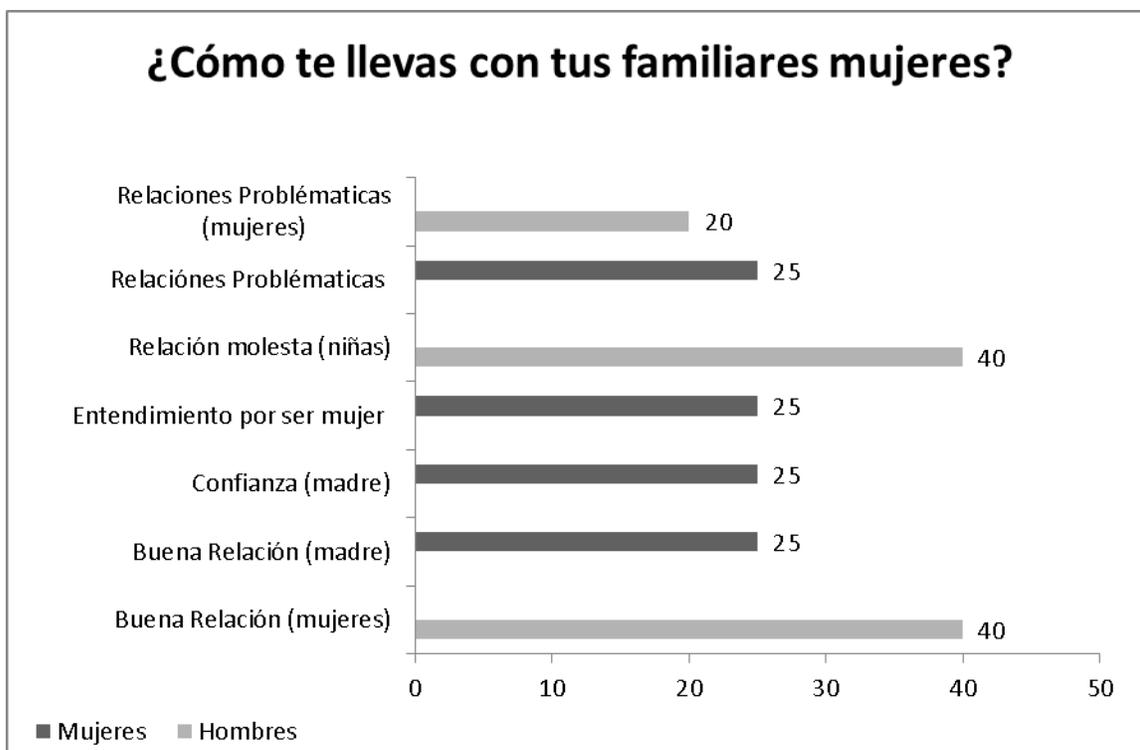
Sólo 33% de las mujeres perciben que su madre y padre tienen expectativas diferentes para ellas que para sus hermanos.

Tabla 112



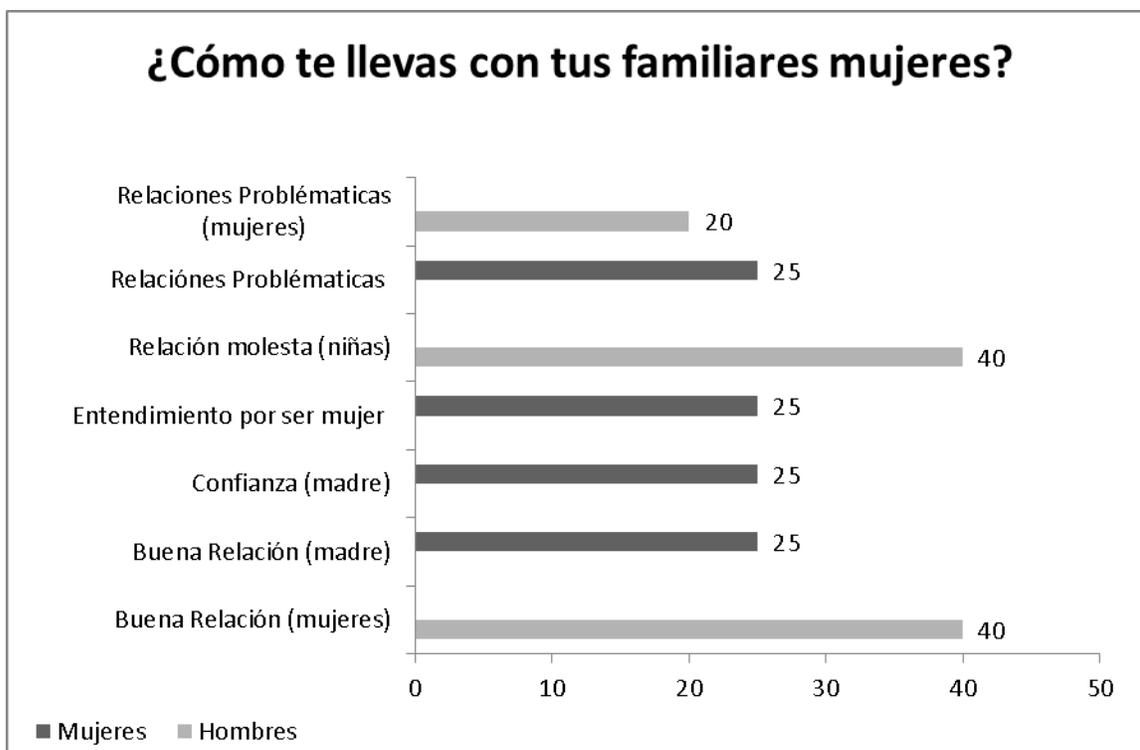
Sobre la relación con los familiares hombres, las entrevistadas sólo identifican a sus padres, 67% de ellas menciona tener una buena relación con el y 33% lo ve como figura de autoridad. Los hombres hablan de otros familiares, el 50% tiene una buena relación y el resto tiene relaciones agresivas con ellos.

Tabla 113



En el discurso de las mujeres, la relación de las mujeres con otras mujeres de su familia es buena y de confianza. En 25% del discurso se menciona que las relaciones con ellas son problemáticas. El mismo porcentaje del discurso de los hombres califica las relaciones con las mujeres de su familia como problemáticas. En el 40% de este las relaciones son molestas, cuando se trata de niñas y en el mismo porcentaje la relación con su madre es buena.

Tabla 113



En el discurso de las mujeres, la relación de las mujeres con otras mujeres de su familia es buena y de confianza. En 25% del discurso se menciona que las relaciones con ellas son problemáticas. El mismo porcentaje del discurso de los hombres califica las relaciones con las mujeres de su familia como problemáticas. En el 40% de este las relaciones son molestas, cuando se trata de niñas y en el mismo porcentaje la relación con su madre es buena.

Familias

A.1. Conformación familiar

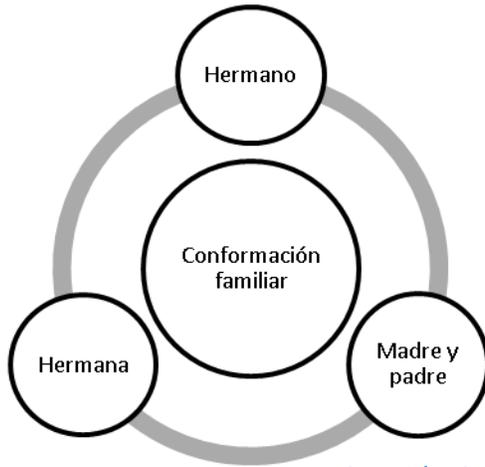


Figura 2 (Mujeres)

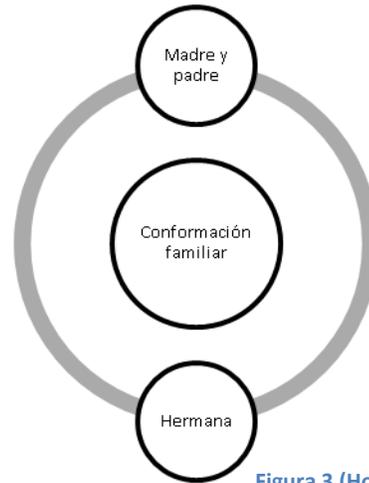


Figura 3 (Hombres)

La conformación familiar de mujeres y de hombres es similar entre sí. Todas y todos los entrevistados forman parte de una familia nuclear de estructura tradicional.

A.2. Ocupación de madres y padres



Figura 4 (Mujeres)

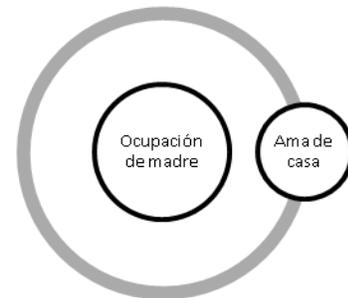


Figura 5 (Hombres)

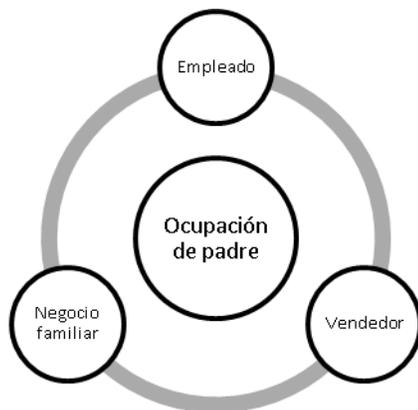


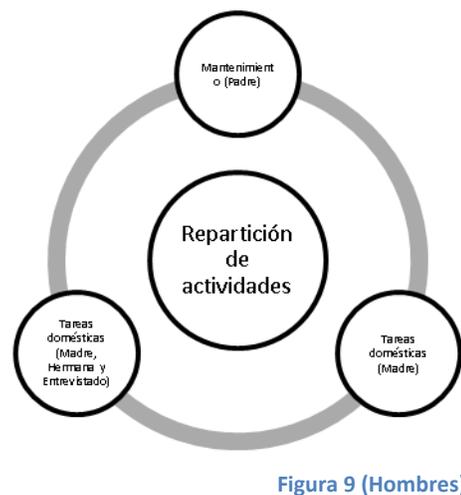
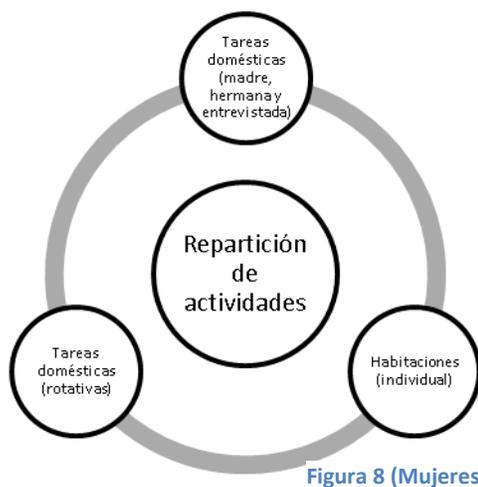
Figura 6 (Mujeres)



Figura 7 (Hombres)

Las actividades que las mujeres relacionan con sus madres son de trabajo, al contrario, los hombres sólo las relacionan con labores del hogar. En cuanto a las actividades del padre, ambos géneros las relacionan con actividades fuera del hogar. Con ello, los roles tradicionales de género sobre las actividades laborales se naturalizan en mayor medida en los hombres. Entre ellos el rol de ama de casa es más naturalizado, lo cual se internaliza se traslada a otros espacios de socialización significando a las mujeres desde el rol de servicio y a los hombres desde el rol de proveedores y poder.

A.3. Repartición de actividades



La repartición de actividades entre los hogares de las entrevistadas y los entrevistados se dividen entre actividades domésticas y de mantenimiento. Tanto mujeres como hombres relacionan las tareas domésticas con madres y figuras femeninas. Sin embargo, afirman que el resto de la familia tiene participación en las mismas, ya sea con tareas específicas o con la rotación de actividades. En el caso de los hombres, se incluye al padre como responsable del mantenimiento del hogar, lo cual no es parte del discurso de las mujeres. Los roles tradicionales de género son reproducidos en relación al servicio de las mujeres y de fuerza de los hombres. Esto es debido a que las actividades no se visualizan en la misma medida como una responsabilidad equitativa de ambos género. Las madres portan mayor responsabilidad que el resto de los integrantes de la familia a quienes se les atribuyen tareas específicas y complementarias a ellas.

A.4. Trato de madre y padre

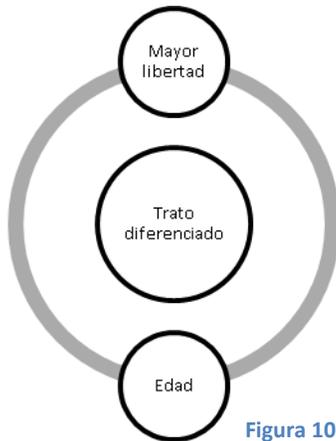


Figura 10 (Mujeres)

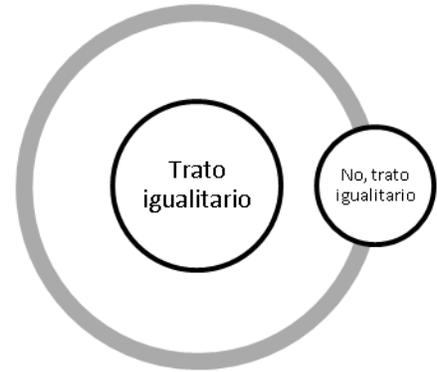


Figura 11 (Hombres)

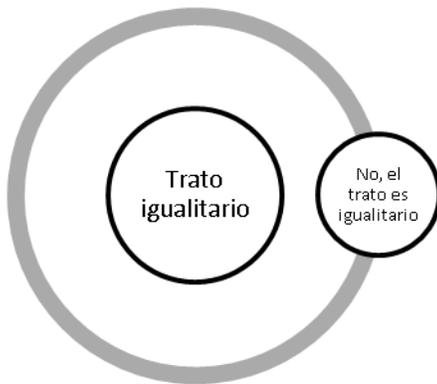


Figura 12 (Mujeres)

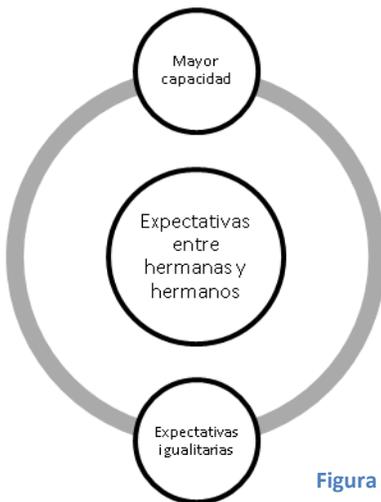


Figura 13 (Mujeres)

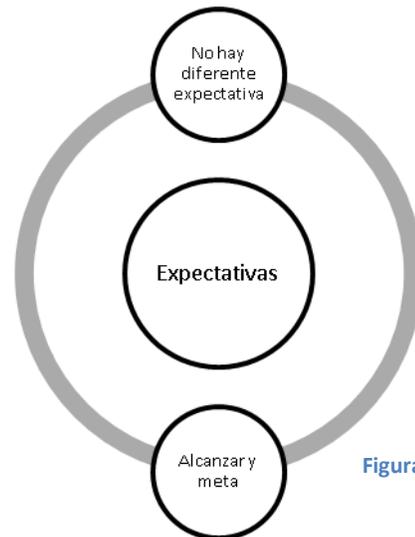


Figura 14 (Hombres)

El trato de madre y padre es percibido de manera diferente entre entrevistadas y entrevistados. A pesar de que de forma discursiva, ambos consideran que el trato hacia ellas y ellos y sus hermanas y hermanos es igualitario, sin embargo, las mujeres perciben diferencia en el trato entre géneros, pero lo perciben como que es causado por la diferencia de edades. El hecho de que las diferencias sólo son percibidas por las mujeres indica que estas dan mayor ventaja a los hombres que a ellas, pues son imperceptibles para ellos. Así, el cuidado de las mujeres es mayor, con lo que se socializa la idea de la necesidad de protección femenina por parte de figuras de autoridad y de personas relacionadas con ellas.

De la misma manera, se percibe que las expectativas son las mismas entre mujeres y hombres. En este caso, hay mujeres que señalan ser consideradas con mayor capacidad de que sus hermanos hombres, mientras que los hombres siguen sin percibir diferencias entre géneros. La simbolización de las mujeres como quienes tienen mayor capacidad indica que en ciertos aspectos se considera que estas tienen mayor capacidad. Esto suele ligarse con los logros académicos que suelen ser mayores en las mujeres durante esta etapa escolar debido a la representación femenina de disciplina y buen comportamiento.

A.5) Relaciones familiares con hombres y mujeres

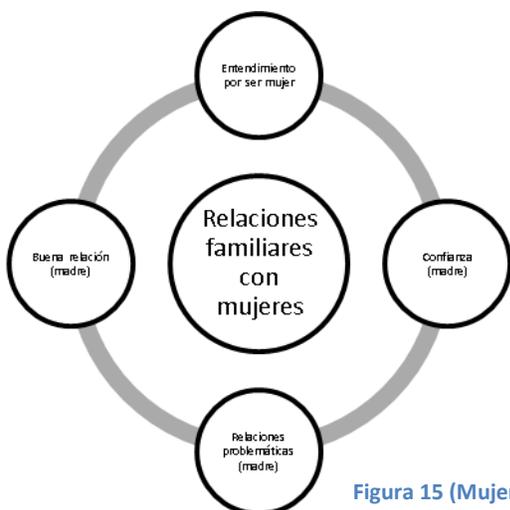


Figura 15 (Mujeres)

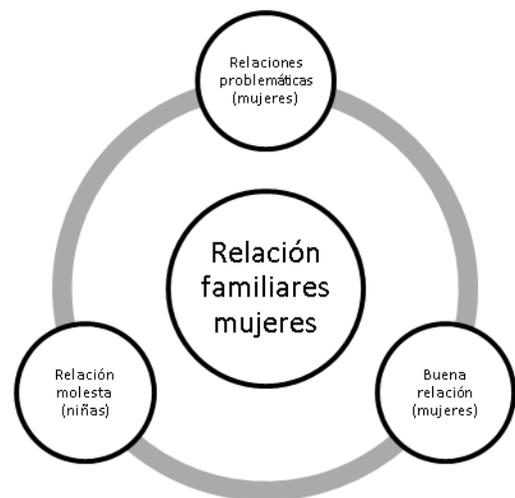


Figura 16 (Hombres)

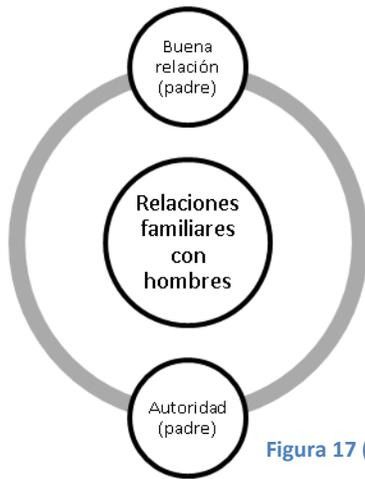


Figura 17 (Mujeres)

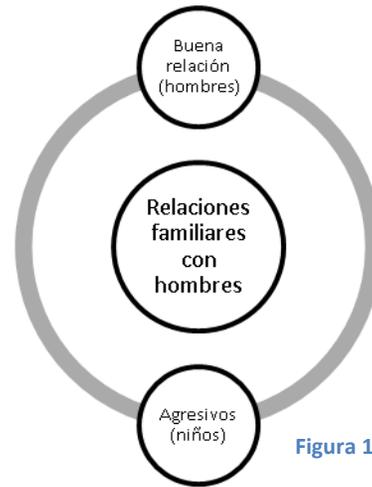


Figura 18 (Hombres)

La relación de mujeres y hombres entrevistados con sus madres es buena en general, sin embargo, las mujeres indican que tienen conflictos con ellas. Esto se liga con que hay un mayor entendimiento y confianza por ser figuras femeninas, lo cual hace que haya mayor comunicación con ellas y sean más propensas a que surjan conflictos que en la relación con los padres. Los hombres, además de sus madres describieron sus relaciones con otras familiares, las cuales calificaron como conflictivas y molestas. De esto se deduce que hay una falta de familiaridad con las figuras femeninas pero una fuerte relación con sus madres.

La relación de las y los entrevistados con sus padres y familiares hombres es buena. Sin embargo, las mujeres perciben en ellos símbolos de autoridad, lo cual no hacen los hombres. Las mujeres no mencionaron ninguna otra figura masculina y los hombres lo hicieron a través de caracterizarlos como agresivos.

Como se puede ver, las figuras masculinas y femeninas en la socialización de las mujeres se relacionan más con sus madre y padre que en la socialización de los hombres.

B) Vida cotidiana

Nube de palabras



Figura 19

Mujeres

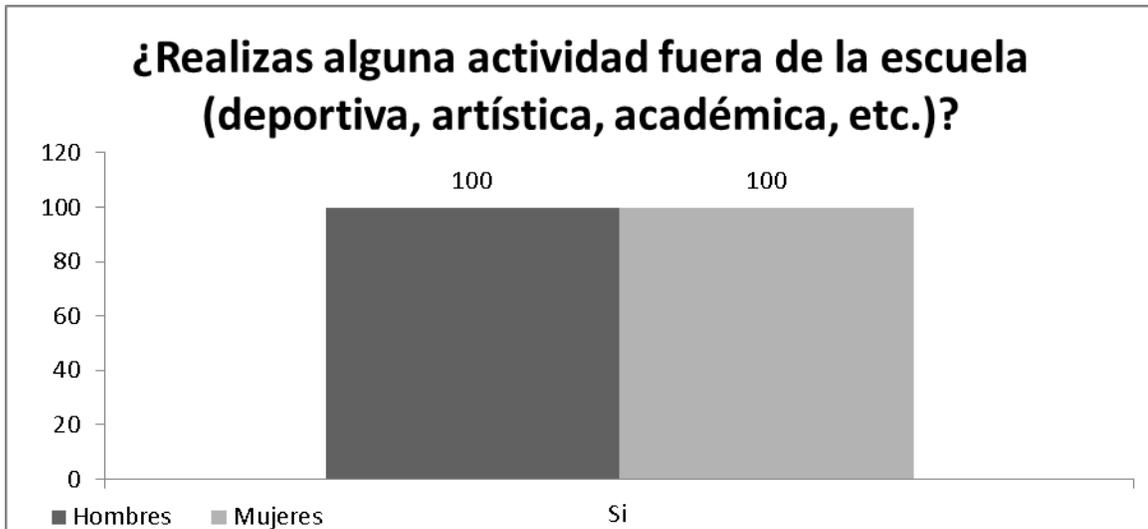
Hombres

La segunda palabra que más se repitió en la variable de Vida cotidiana durante las entrevistas de mujeres fue Mujeres (19) y en el caso de los hombres, Hombres (21) fue la más repetida de todas ellas. En el caso del género contrario, las entrevistadas repitieron Hombres en 17 ocasiones y los hombres Mujeres 15 veces. Esto indica que hay una mayor representación y espacio de mujeres y hombres en cada género respectivamente que del contrario.

Deporte fue una de las palabras más repetidas en ambos casos. En las entrevistas de mujeres se repitió en menos ocasiones (4) que en las de los hombres (7). Así, hay una mayor presencia de esta actividad en la vida cotidiana de los hombres, lo cual responde a roles tradicionales de género que les asigna tareas físicas y de fuerza a los hombres, sobre las mujeres. En el lado contrario, las actividades caracterizadas como femeninas no están tan presentes en el discurso ni de entrevistadas ni de entrevistados. Por ejemplo, en las entrevistas de hombres se menciona la palabra Artística (3) y en el caso de las mujeres la palabra Bailar (3) ambas se encuentran entre las palabras con menor frecuencia en ambas entrevistas, lo cual representa una menor presencia de espacios femeninos y de mujeres en la vida cotidiana tanto de mujeres como de hombres.

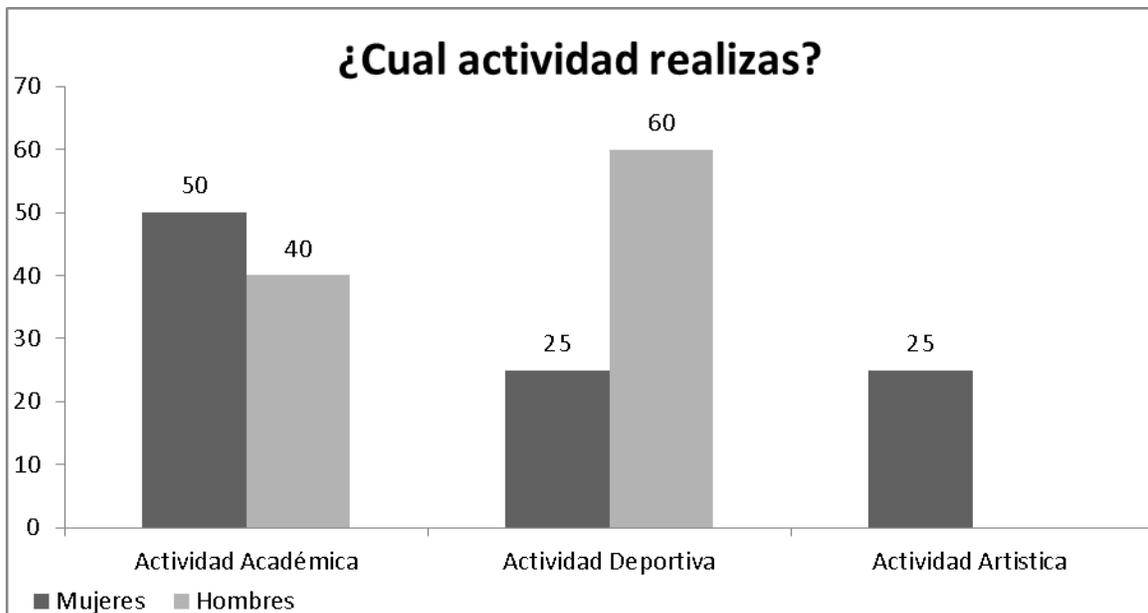
Frecuencia de códigos

Tabla 114



Todos y todas las entrevistadas realizan algún tipo de actividad extraescolar.

Tabla 115



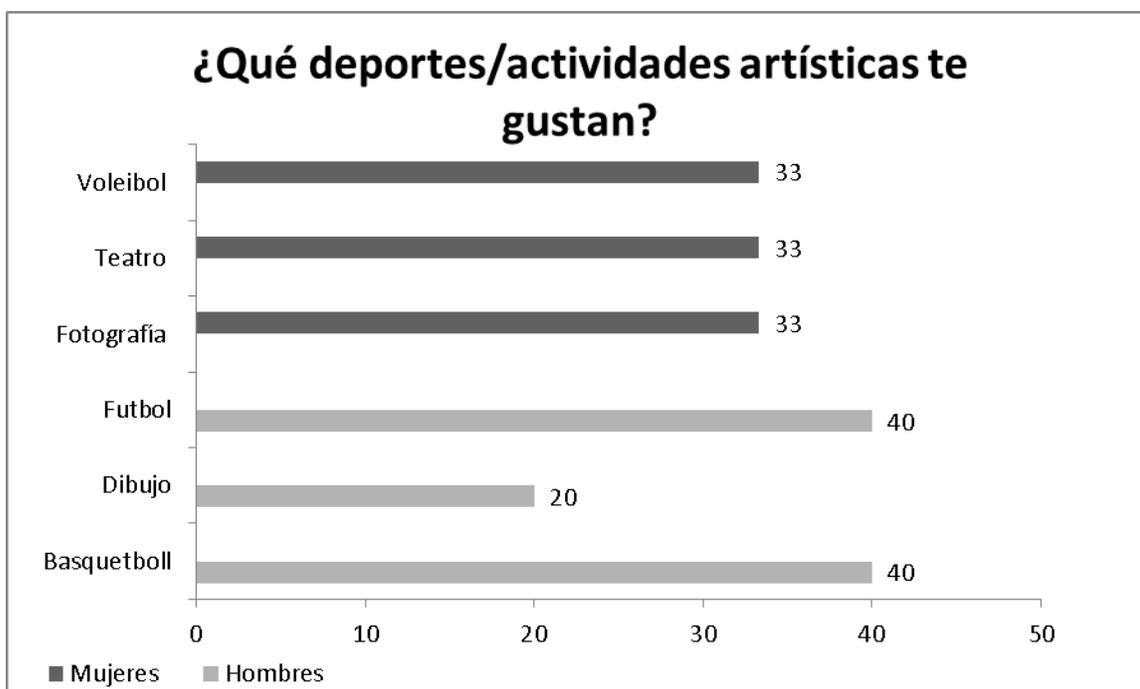
El 60% de las actividades extraescolares que realizan los hombres son deportivas y el 40% académicas. El 50% de las actividades de las mujeres son académicas y 25% deportivas y artísticas respectivamente.

Tabla 116



En el 60% de las respuestas de los hombres indican que realizan estas actividades extraescolares por cuestiones de salud, el 20% por preparación y gusto respectivamente. Los motivos de las mujeres son Aprendizaje, Gustos y Preparación, en el 33% del discurso, respectivamente.

Tabla 117



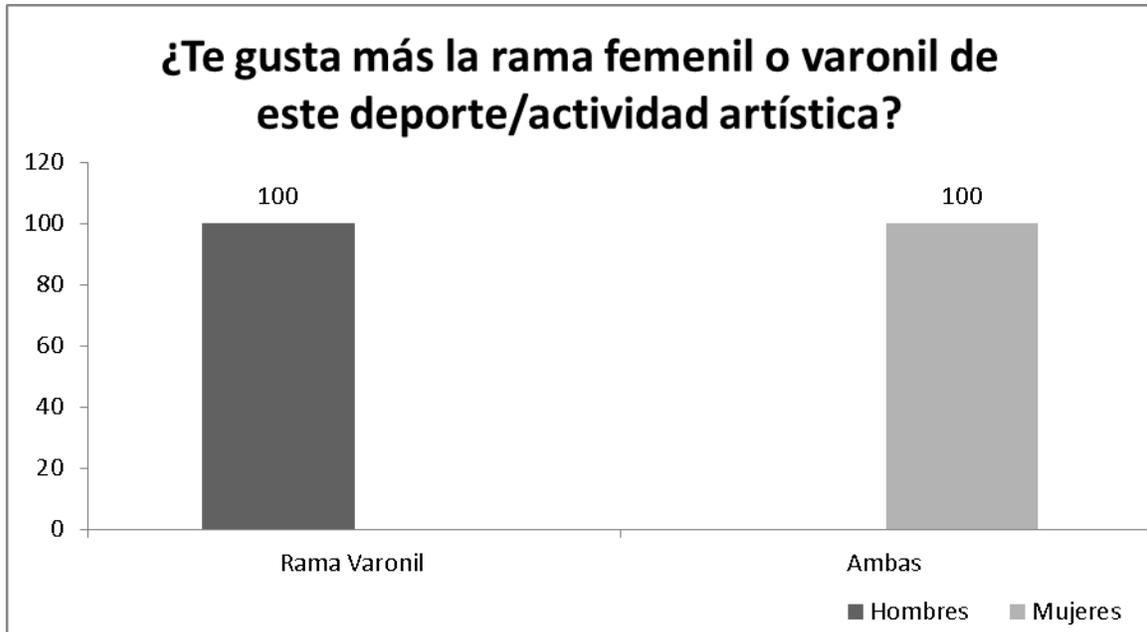
Ninguna de las actividades mencionadas por mujeres y hombres se repiten entre ellas y ellos. Las mujeres mencionan una sola actividad en sus discursos, las que representan el 33% de este: Voleibol, Teatro y Fotografía. En cuanto a los hombres 40% de sus respuestas indican que disfrutan del futbol y basquetbol, respectivamente, el 20% indica que disfrutan del Dibujo.

Tabla 118



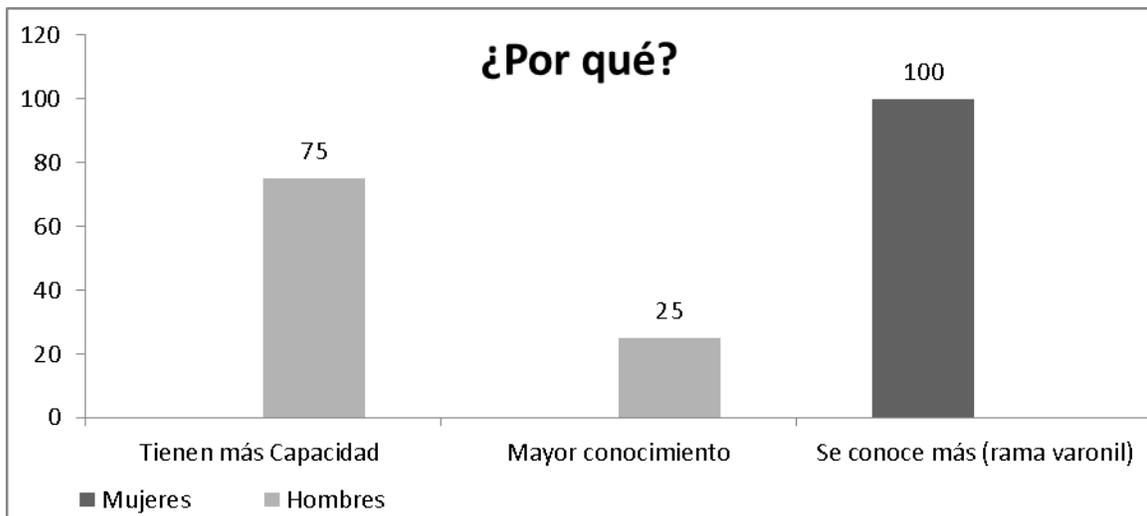
El motivo de los entrevistados para disfrutar de estas actividades es que miraba estas actividades cuando eran niños. Las mujeres indican que les gustaría destacar que es una forma de expresión y la salud como motivo de que les guste, todas ellas aparecen en 33% del discurso, respectivamente.

Tabla 119



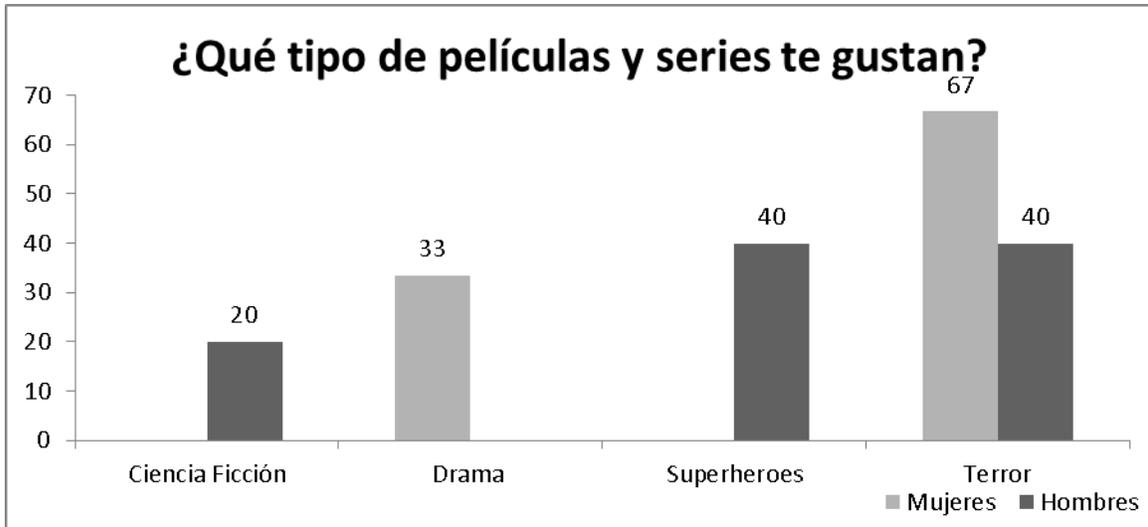
El 100% de los hombres prefieren la rama varonil de la actividad que disfrutan y las mujeres indican que disfrutan de ambas. En ello se ve una invisibilización de las mujeres que solo es percibida por ellas mismas.

Tabla 120



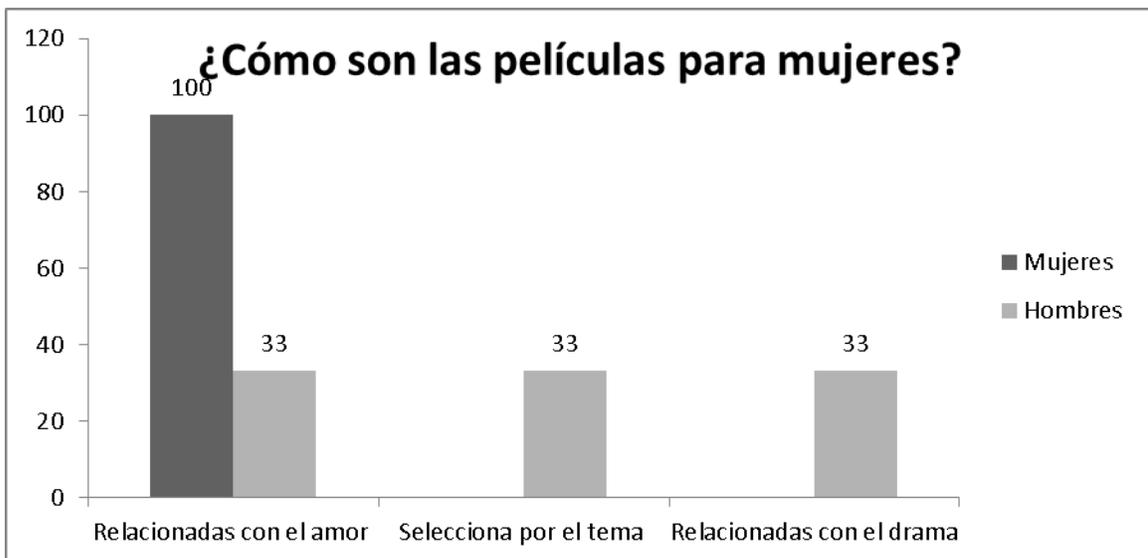
El 75% del discurso de los hombres indica que disfrutan de la rama varonil porque los hombres tienen más capacidad, y el resto indica que es por mayor conocimiento. El 100% de las respuestas de las mujeres lo hace por esta última razón.

Tabla 121



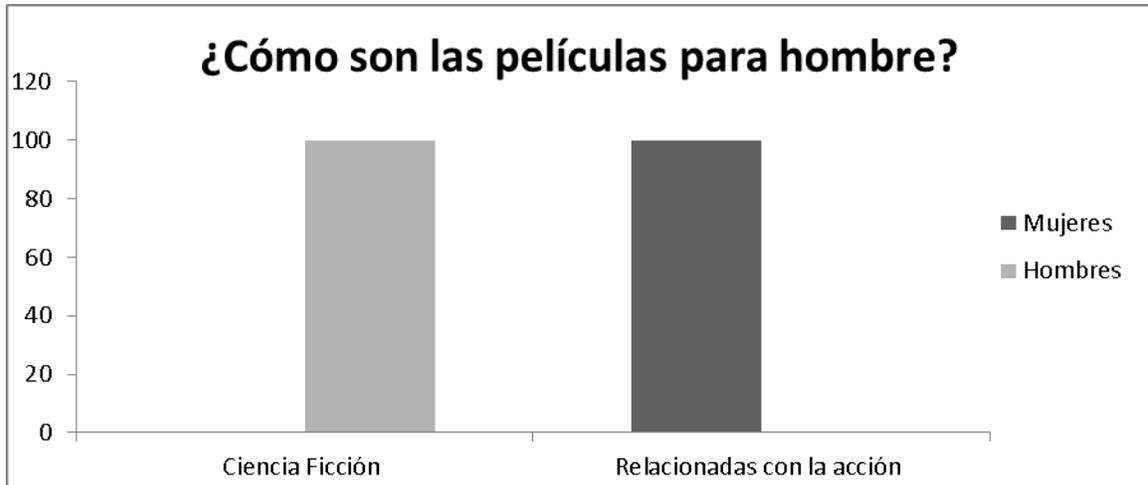
El 67% de las respuestas de las mujeres indican que el género de películas y series que prefieren es de terror y el resto es de drama. Los hombres indican las películas de superhéroes y terror en 40% y de ciencia ficción en 20%.

Tabla 122



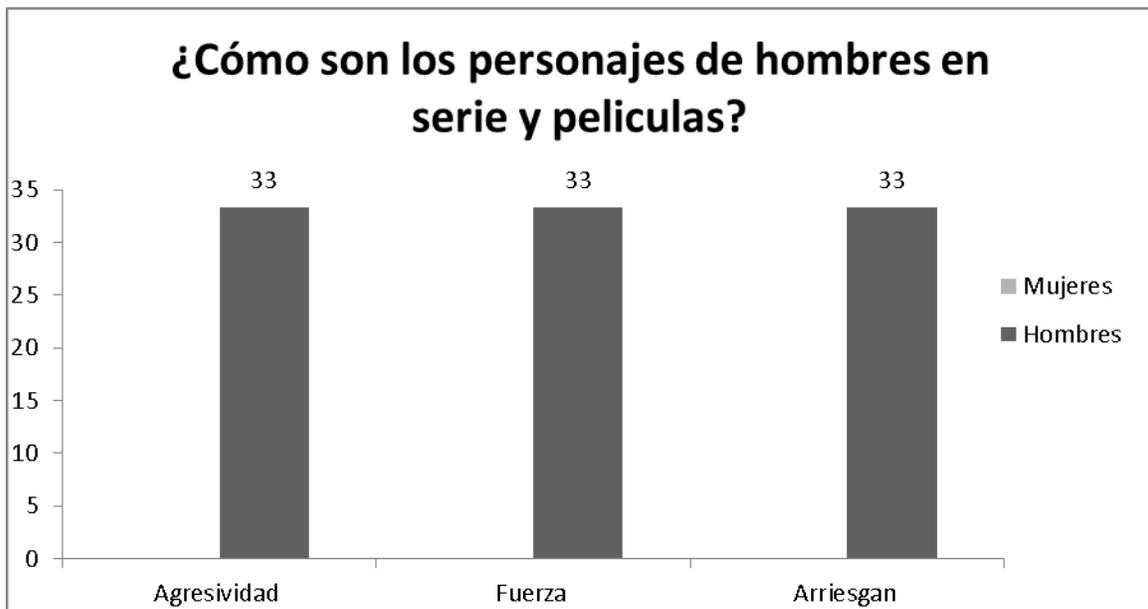
En la conceptualización del tipo de películas que prefieren las mujeres, el 100% de las entrevistadas mencionan que son de amor. Los hombres dividen sus respuestas en este género, selección por temas y drama en el 33% de su discurso.

Tabla 123



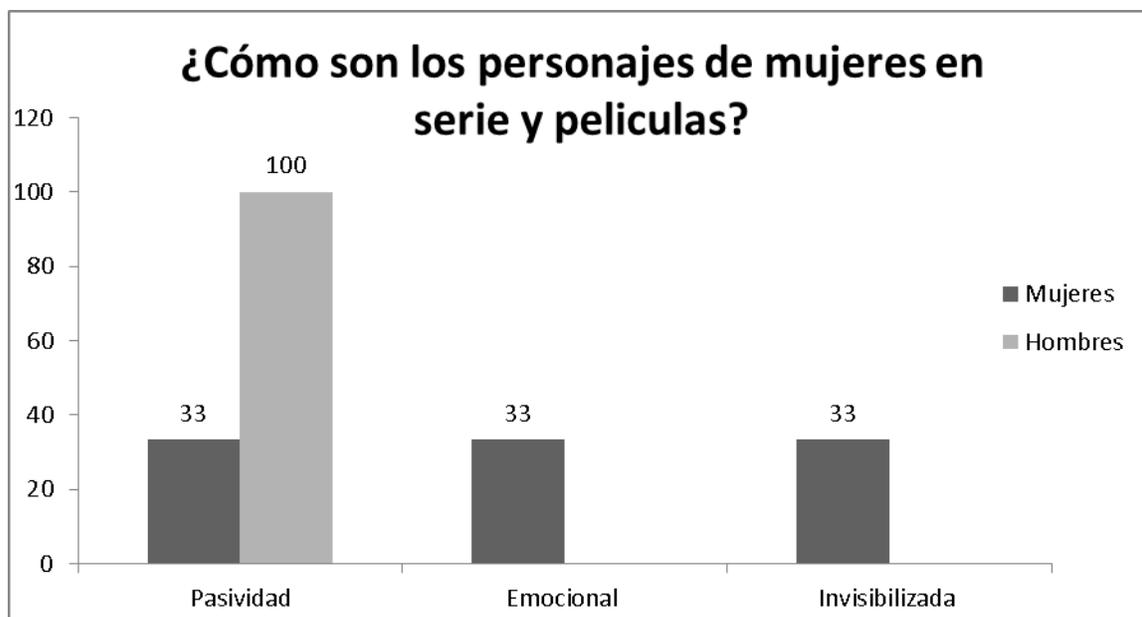
En cuanto a las películas para hombre, las mujeres indican que son películas de acción y los hombres de ciencia ficción.

Tabla 124



Los entrevistados dividen su discurso sobre los personajes hombres en las series y películas en representados por Agresividad, Fuerza y Riesgo en 33% cada uno. Las mujeres no hablaron de ellos.

Tabla 125



Todos los hombres ubican que las mujeres son representadas como símbolo de pasividad en las series y películas. Las mujeres las observan como pasivas, emocionales e invisibilizadas en 33% de su discurso respectivamente.

Familias

B.1. Actividad fuera de la escuela que realizan



Figura 20 (Mujeres)



Figura 21 (Hombres)

Las actividades que se realizan fuera de la escuela son similares entre mujeres y hombres. Tanto mujeres como hombres realizan asistencias a actividades académicas y deportivas, pero las mujeres asisten a actividades artísticas, lo cual no realizan los hombres. A pesar de que lo primero rompe con los estereotipos tradicionales de género, el hecho de que los hombres no asistan a actividades artísticas y las mujeres sí lo hagan se relaciona con que estas son calificadas como actividades femeninas. Entonces, hay una mayor resistencia a que los hombres realicen actividades que se consideran femeninas a que suceda lo contrario. Esto se debe a que lo femenino es considerado como inferior a lo masculino, por lo que involucrarse en este tipo de actividades los interioriza. Y suelen ser producto de violencia por parte de sus compañeros.

B.2. Motivos por los que la realizan

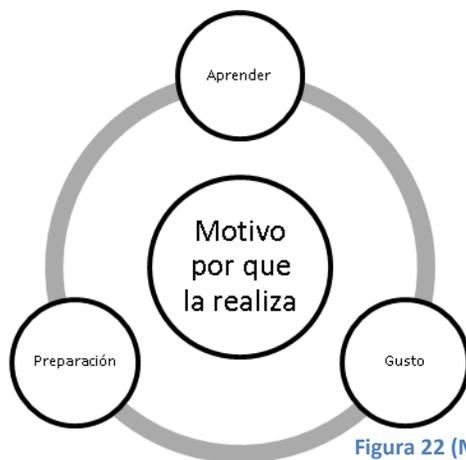


Figura 22 (Mujeres)



Figura 23 (Hombres)

De igual manera, los motivos por los que se realizan estas actividades son casi iguales entre las y los entrevistados. Gusto y preparación se repiten entre ambos, mientras que las mujeres también lo hacen por aprender y uno de los hombres lo hace por salud.

B.3) Actividad deportiva o artística que les gusta

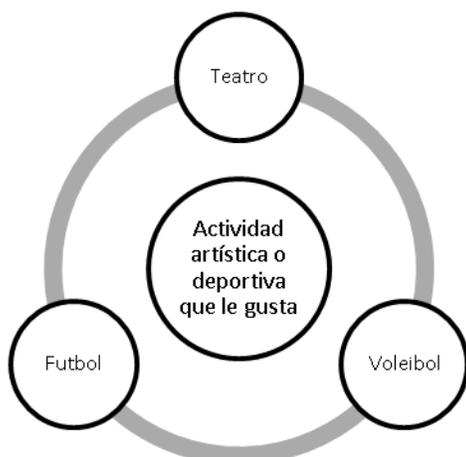


Figura 24 (Mujeres)

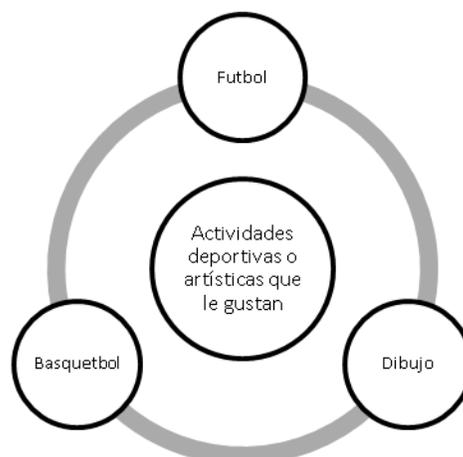


Figura 25 (Hombres)

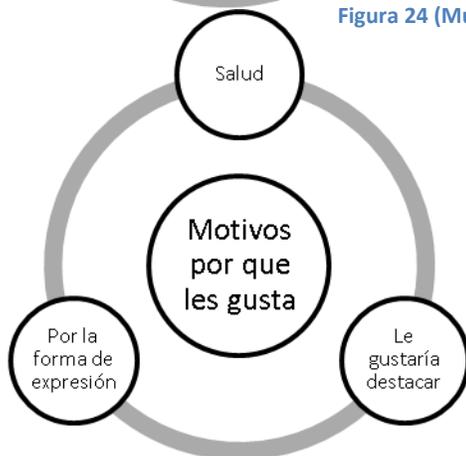


Figura 26 (Mujeres)

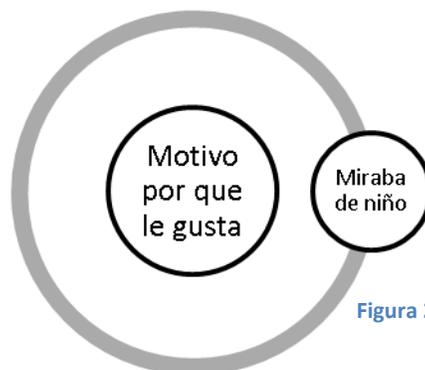


Figura 27 (Hombres)



Figura 28 (Hombres)

Las actividades que disfrutan las entrevistadas más allá de que las practiquen se relacionan con las que realizan fuera de la escuela. Estas son deportivas y artísticas, en ocasiones con motivos aspiracionales. Es decir, disfrutan de ellas y quieren realizarlas, incluso de manera profesional, pero no lo hacen aún.

En el caso de los hombres de nuevo predominan los deportes, pero en este caso si se incluyen actividades artísticas. Al ligar esto con las actividades que practican, se vuelve evidente que el hecho de que no las practiquen tiene que ver con las relaciones y las construcciones sociales que separan a los hombres de todas las actividades que no son calificadas como masculinas. De hecho, estas actividades son disfrutadas por tradición.

Asimismo, entre las ramas femenil y varonil, los hombres prefieren la varonil. Esto es, en primera instancia porque hay una mayor proyección de esta en los medios de comunicación. Debido a ello se piensa que los hombres tienen mayor capacidad que las mujeres de realizar dichas actividades.

A partir de ello, se ve una relación entre la proyección de mujeres y hombres y la significación de sus capacidades y características en la vida cotidiana. Esto mismo puede tener relación con la razón por la cual las mujeres no practican las actividades que disfrutan, puesto que, al no haber representación de ellas en los medios de comunicación no se ven a sí mismas con la capacidad de realizarlas.

B.4. Tipos de películas o series que les gustan



Figura 29

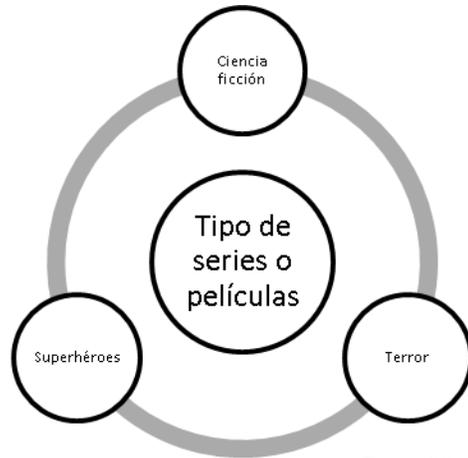


Figura 30



Figura 41 (Mujeres)



Figura 32

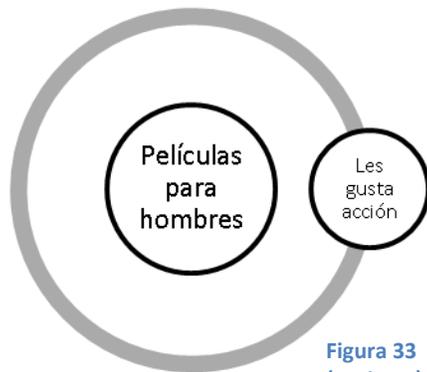


Figura 33 (Mujeres)

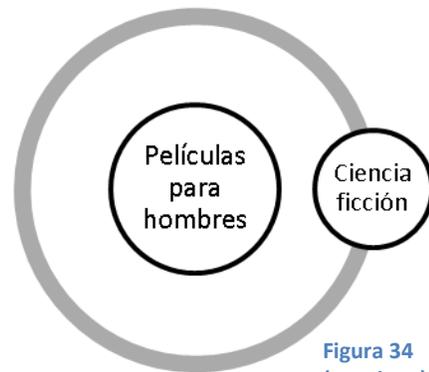


Figura 34 (Hombres)

Tanto las entrevistadas como los entrevistados observan diferencias en los géneros de series y películas que disfrutan mujeres y hombres. En ambos casos consideran que a las mujeres les gustan las películas románticas y relacionadas con el drama, mientras que a los hombres les gustan las que tienen que ver con acción y ciencia ficción. Estas ideas están reforzadas por los estereotipos tradicionales de género que ligan a las mujeres con los sentimientos y a los hombres con la fuerza y el poder.

A pesar de estas conceptualizaciones, ellas no se identifican solamente con este tipo de películas, sino también con películas de terror. Por su parte, los hombres si se identifican con el género filmico que califican como masculino. De esta forma, se deduce que las mujeres tienen naturalizan más estos estereotipos en el ámbito femenino, aun cuando no se identifiquen con ellos, mientras que los hombres se identifican con las mismas construcciones que consideran masculinas.

B.5) Representación de mujeres y hombres en medios de comunicación

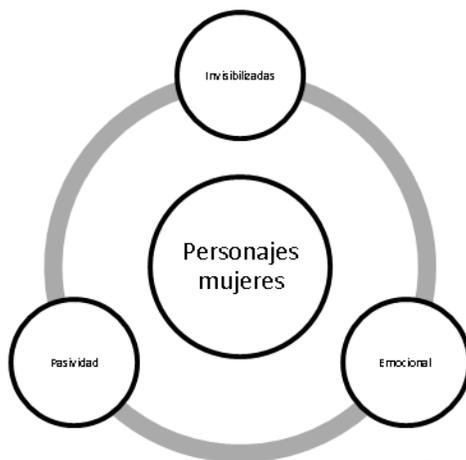


Figura 35
(Mujeres)

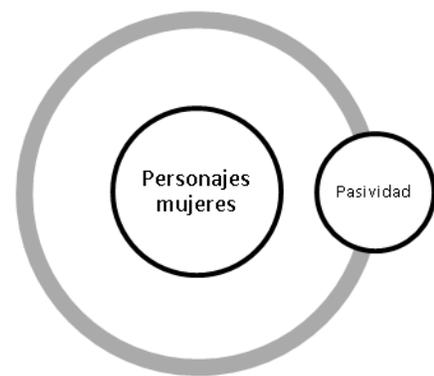


Figura 36
(Hombres)

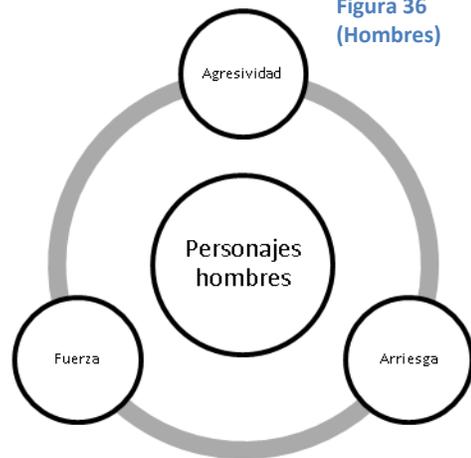


Figura 37
(Hombres)

Las mujeres que se presentan en las series y películas que ven las y los entrevistados, son caracterizadas como emocionales y pasivas, lo cual es percibido por ambos. Por el contrario, los personajes hombres representan fuerza y agresividad. Así, las proyecciones en medios de comunicación refuerzan los estereotipos tradicionales de género que las mujeres y los hombres internalizan al verlas. Todo ello, también puede relacionarse con el tipo de actividades realizadas por las y los entrevistados, puesto que, como se vio anteriormente, se consideran a sí mismos desde lo masculino y lo femenino y estas significaciones afectan sus comportamientos y toma de decisiones, así como la forma en que perciben a sus compañeras y compañeros y, por lo tanto la manera en que se relacionan con entre sí.

C) Adolescencia

Nube de palabras



Figura 38

Mujeres

Hombres

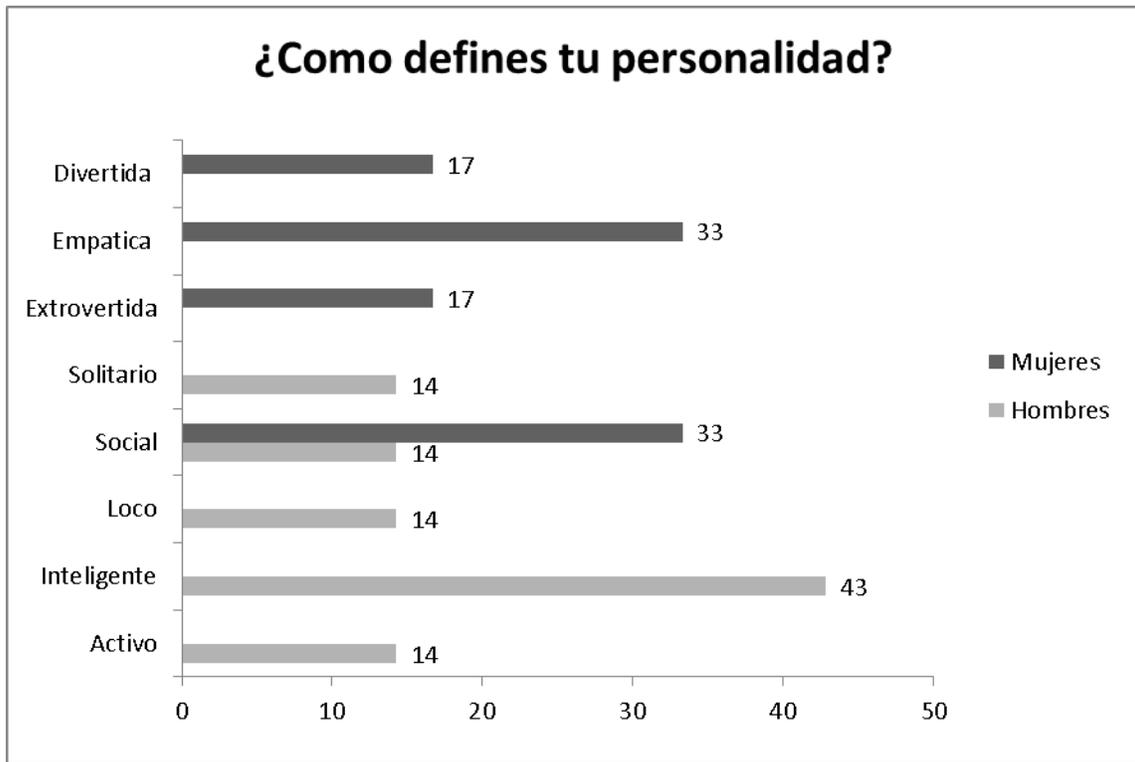
En relación con la variable Adolescencia, las entrevistadas repitieron Diferentes en una frecuencia de (12) en el caso de los hombres, Diferencia apareció (8) veces. Con ello se podría pensar en una percepción de las diferencias entre mujeres y hombres, sin embargo estas palabras estuvieron constantemente acompañadas por No, que en el caso de las mujeres tuvo una frecuencia de (69) y en el de los hombres se repitió en (64) ocasiones, así en cuanto a la socialización durante este periodo y los cambios sociales e individuales no se perciben diferencias.

Los hombres repitieron Cambios 8 veces y las mujeres 7. Así la importancia que se le da a los cambios durante esta etapa y la percepción de los mismos son similares entre mujeres y hombres, por lo que se asume que los cambios sociales en la adolescencia son diferentes de manera cualitativa entre mujeres y hombres, pero no en la presencia de los mismos.

En cuanto a sus relaciones, las entrevistadas mencionaron tanto a sus Compañeras (8) como a sus Compañeros (8) en la misma cantidad. Los entrevistados lo hicieron con la misma frecuencia en ambos casos. Ello refleja que las relaciones de mujeres y de hombres tienen una gran influencia durante esta etapa .

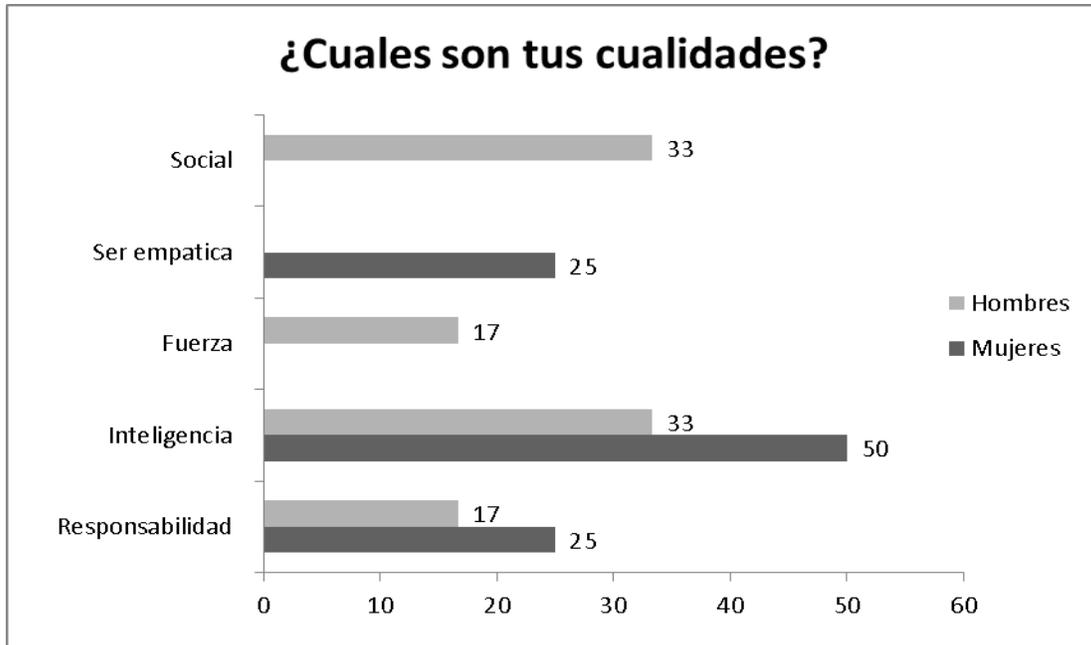
Frecuencia de códigos

Tabla 126



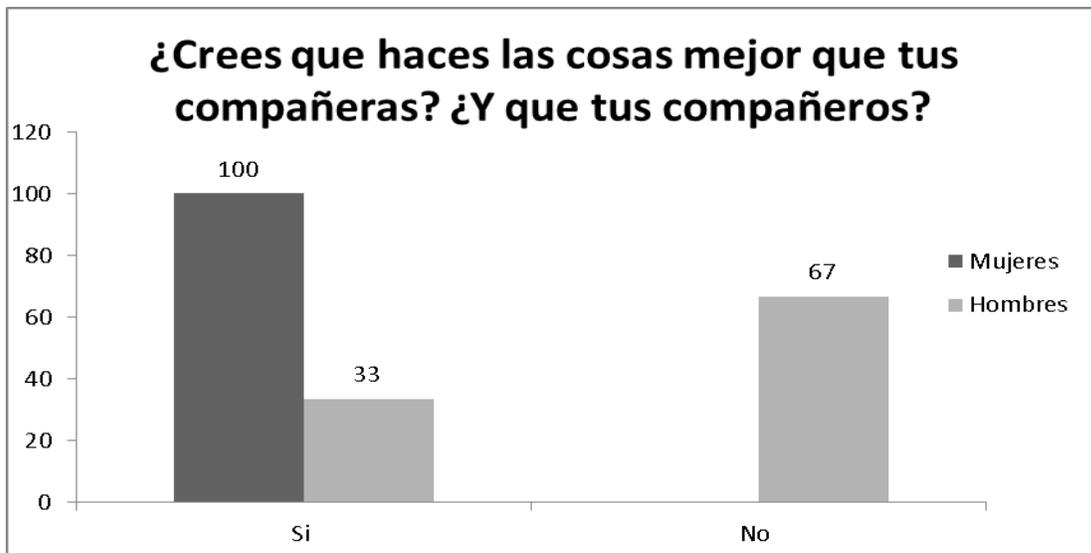
En el 33% del discurso de las mujeres, ellas se caracterizan como empáticas y en el mismo porcentaje como sociales. En 17% respectivamente lo hacen como divertidas y extrovertidas. En el 43% de su discurso de los hombres se identifican como inteligentes, en el 14% lo hace como locos y en la misma proporción como solitarios.

Tabla 127



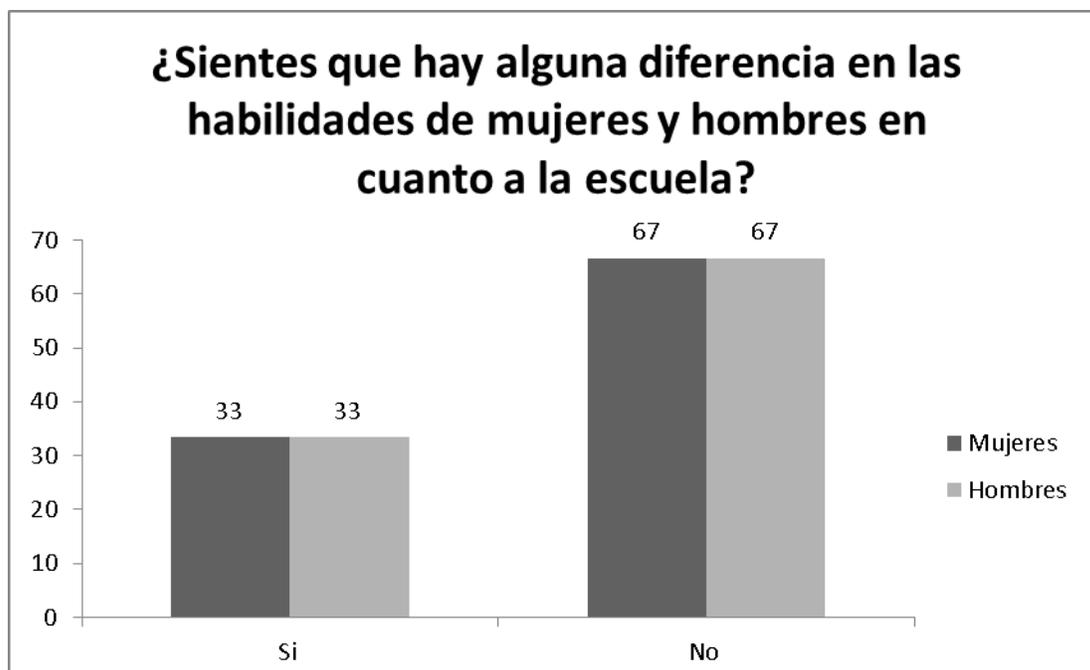
Las cualidades que los hombres utilizan para caracterizarse son de sociabilidad (33%), fuerza (17%) y responsabilidad (17%). Las mujeres hablan de las cualidades de empatía (25%), inteligencia (50%) y responsabilidad (25%).

Tabla 128



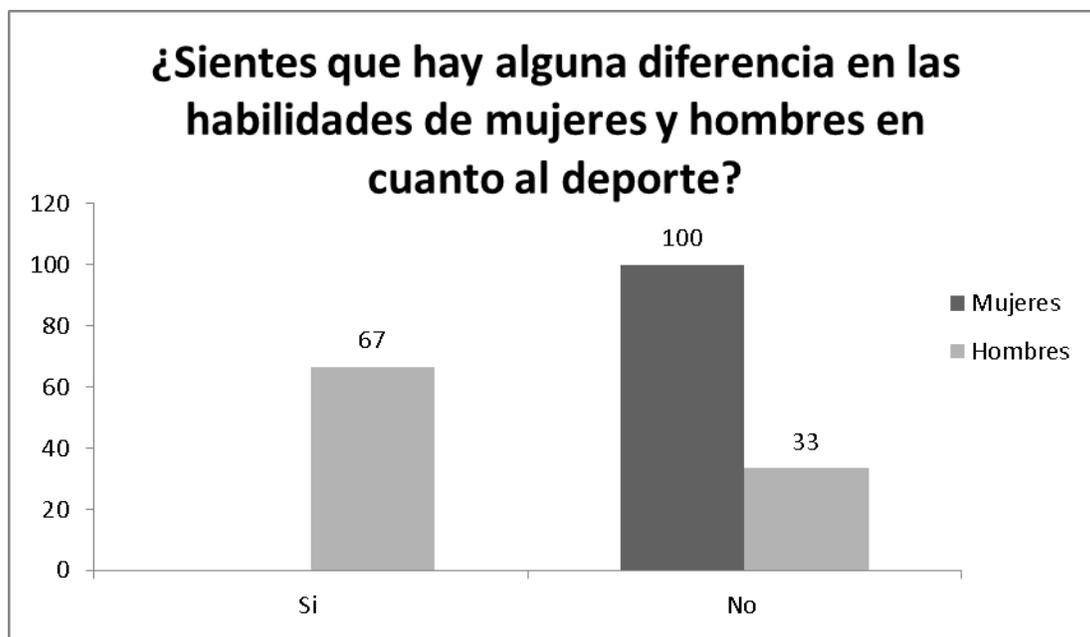
En el 100% del discurso de las entrevistadas, ellas se identifican como mejores en actividades específicas que sus compañeras y compañeros. El 33% de los hombres lo hace y 67% no. No se especifica si las diferencias son entre mujeres u hombres.

Tabla 129



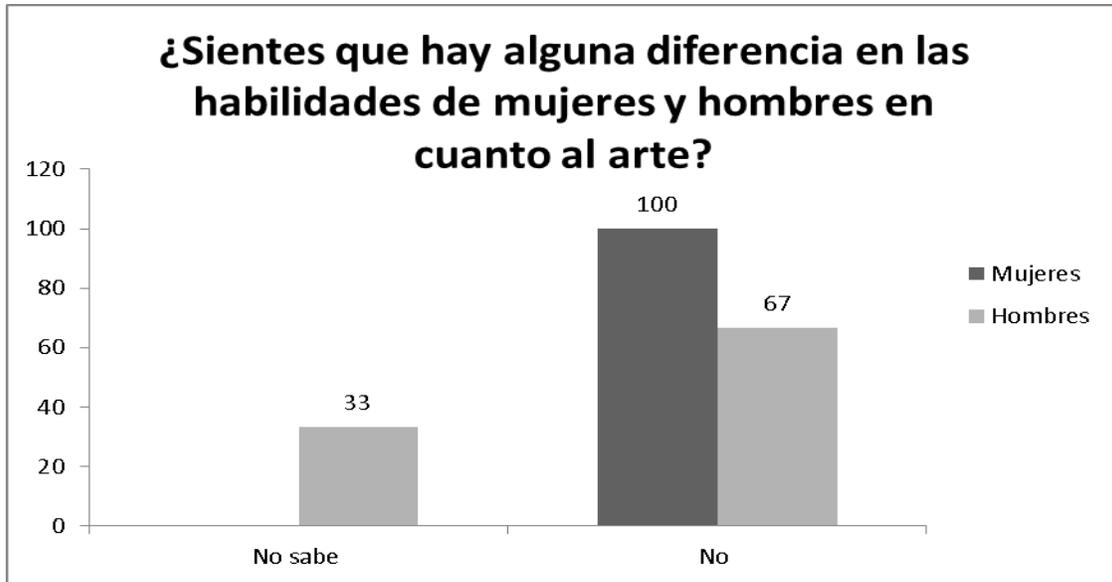
Tanto en el discurso de mujeres y de hombres, se encuentran diferenciaciones entre mujeres y hombres en cuanto a la escuela en un 33%.

Tabla 130



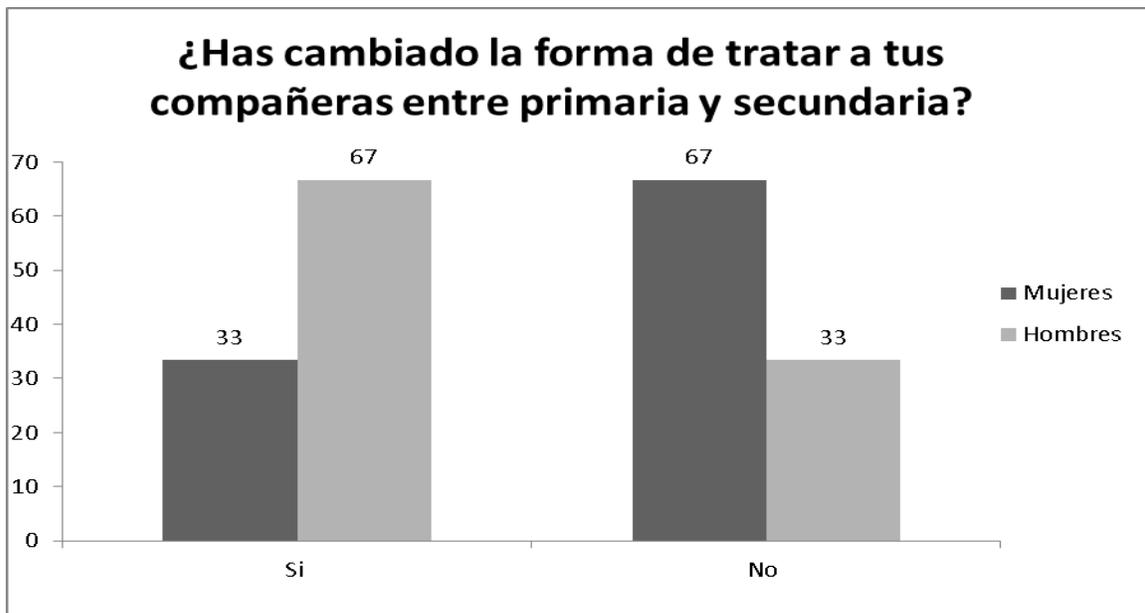
En cuanto a las diferencias entre mujeres y hombres en el deporte, ninguna mujer percibe que los haya. El 67% del discurso de los hombres indica que ellos si lo hacen.

Tabla 131



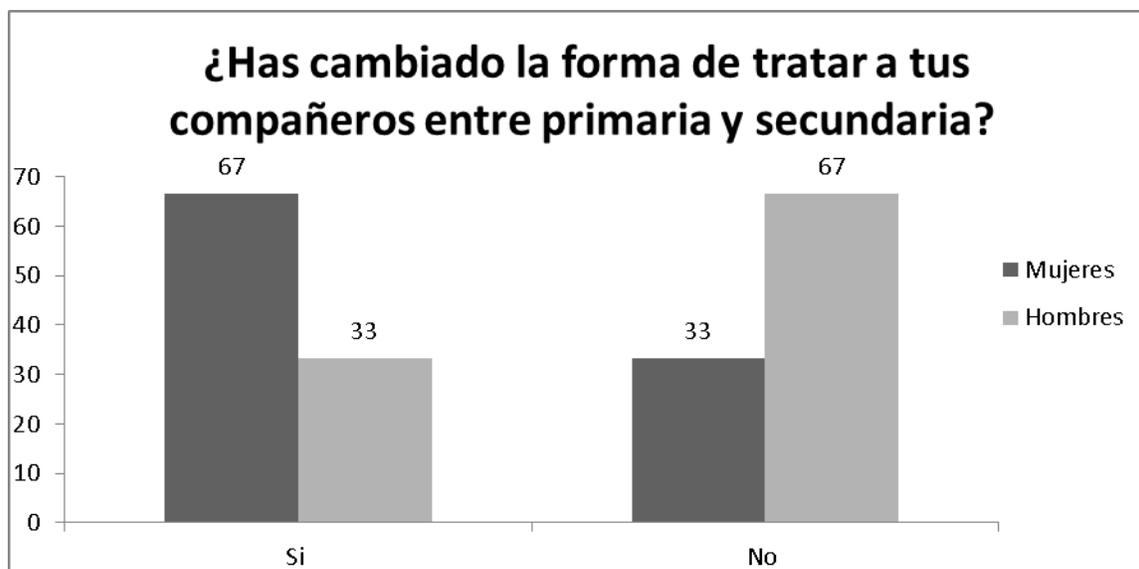
En relación al arte, el 33% de las respuestas de los hombres indican que no saben si hay diferencias entre las habilidades de mujeres y de hombres, en el resto de las respuestas se menciona que no las hay, al igual que en la totalidad de respuestas de las mujeres.

Tabla 132



Tanto mujeres como hombres perciben que han cambiado sus forma de relacionarse con sus compañeras entre primaria y secundaria, el 33% de las respuestas de las mujeres y 67% de los hombres lo indican así.

Tabla 133



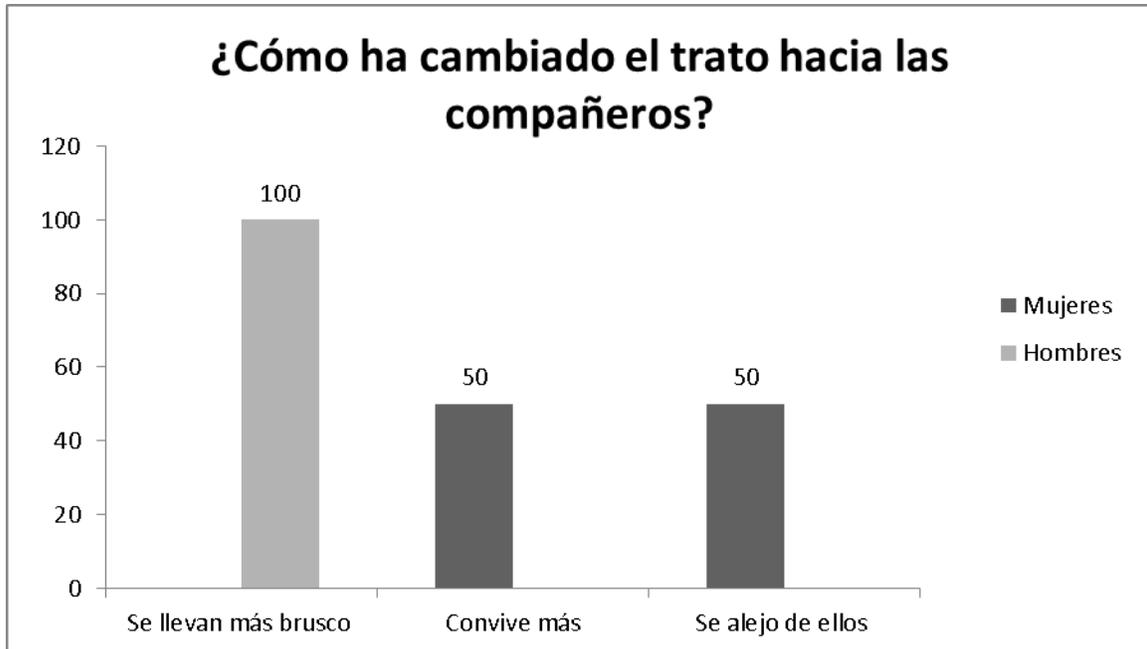
Las proporciones se invierten en cuanto a las relaciones con sus compañeros.

Tabla 134



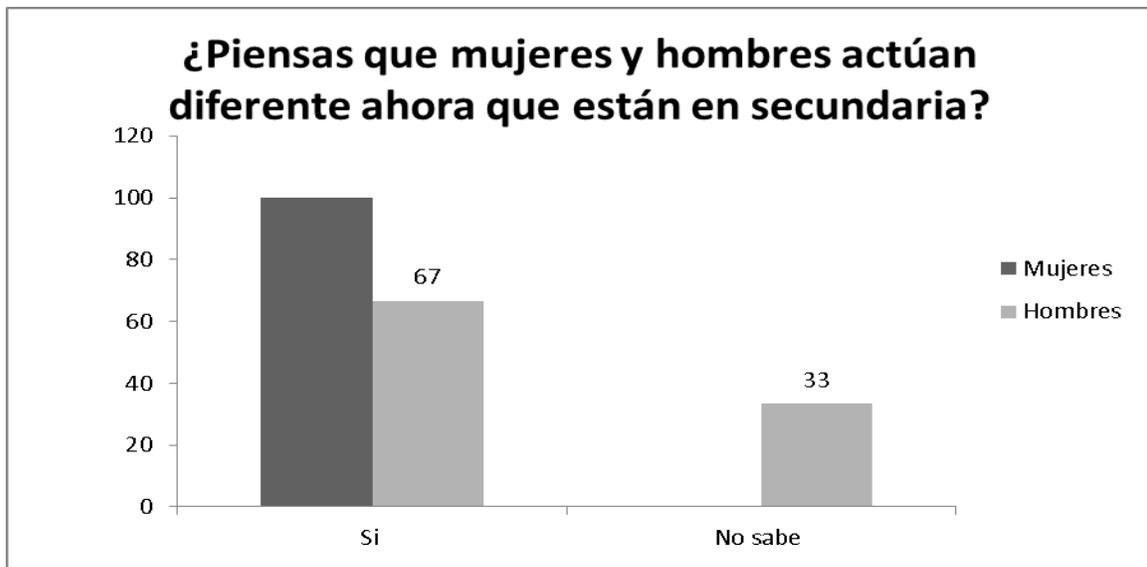
En el caso de las compañeras, tanto mujeres como hombres indican que conviven más con ellas.

Tabla 135



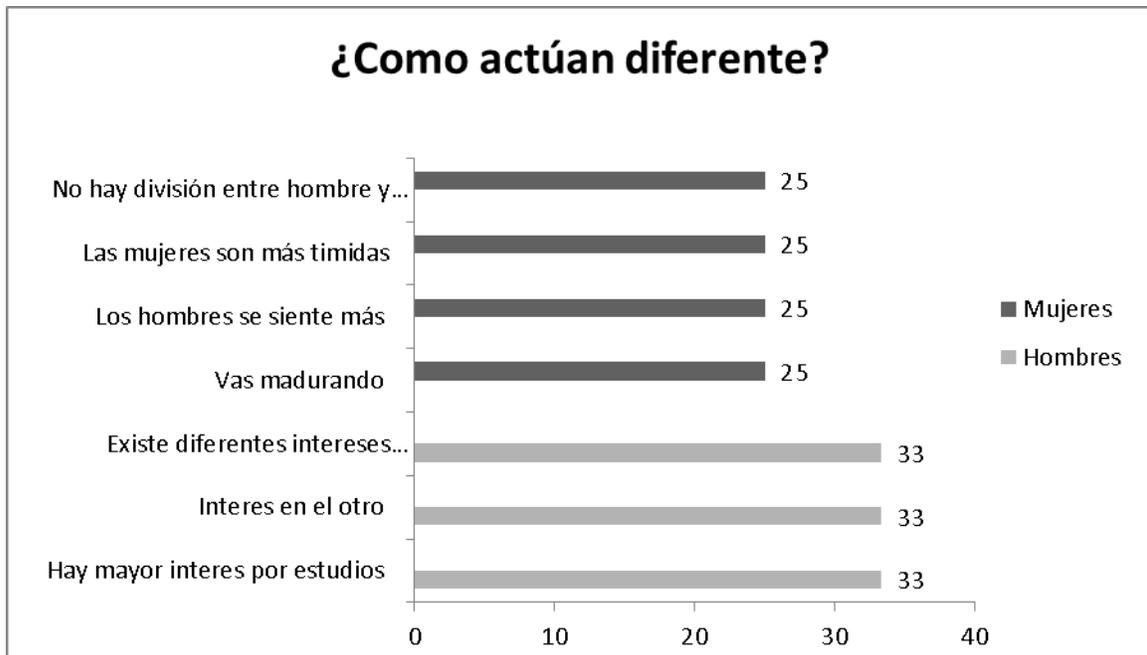
Con los hombres, los cambios son diferentes. Los hombres indican que sus relaciones son de más violencia y el 50% de las respuestas de las mujeres que conviven más, el resto que se alejó de sus compañeros.

Tabla 136



Todas las entrevistadas indican que las mujeres y los hombres han cambiado su manera de actuar entre primaria y secundaria. El 67% del discurso de los hombres indica que lo mismo y el resto que no lo sabe.

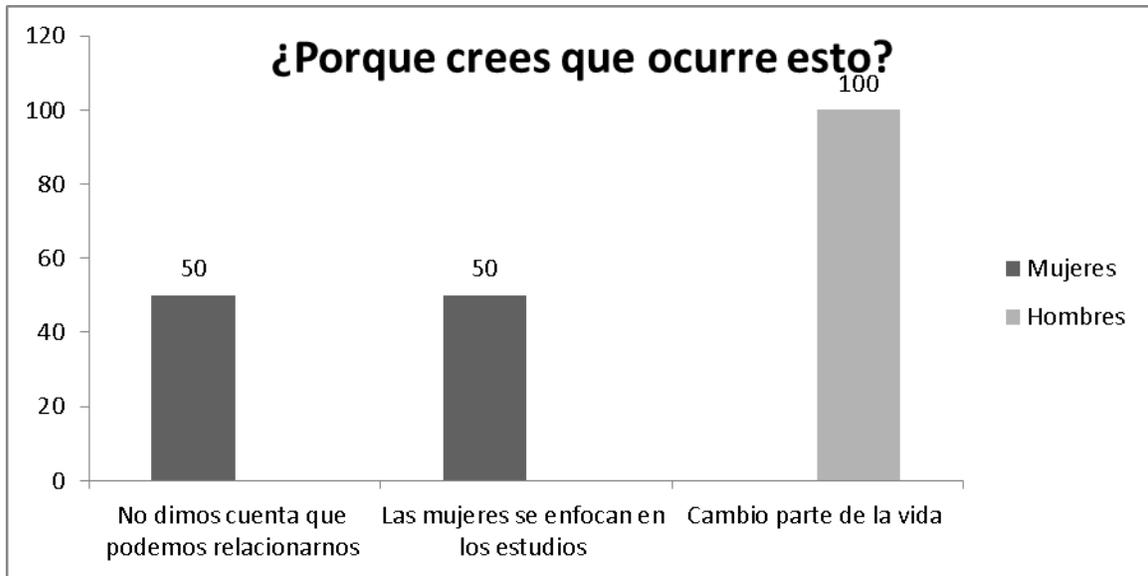
Tabla 137



Ninguna de las respuestas de las entrevistadas coincide con las de los entrevistados. Las respuestas de ellas diferencian los cambios entre mujeres y hombres entre timidez de estas y más evidencia entre estos.

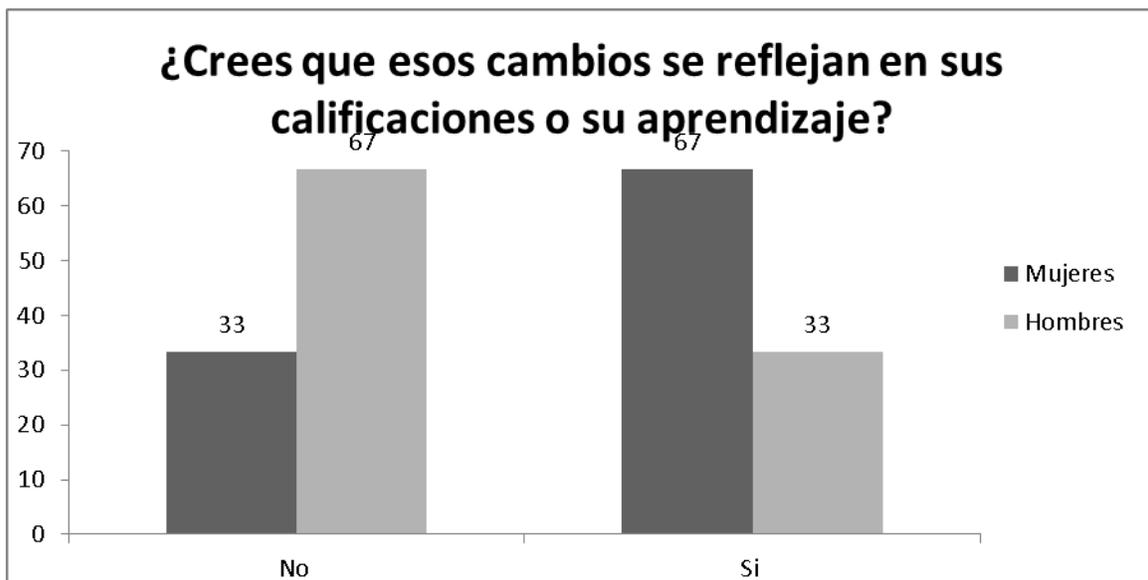
Los entrevistados, por su parte, mencionan que los cambios son producto de los intereses personales, ya sean por los estudios o por sus relaciones con otros.

Tabla 138



Todas las respuestas de los hombres indican que estos cambios son naturales. La mitad de las respuestas de las mujeres menciona que las mujeres se enfocan en sus estudios y la otra mitad que tanto alumnas como alumnos aprendieron a relacionarse entre sí.

Tabla 139



Una mayor proporción de las respuestas de las mujeres (67%) indican que estos cambios afectan las calificaciones o aprendizaje de hombres y mujeres, en comparación a los hombres (67%) quienes piensan que esto no es verdad.

Familias

C.1. Personalidad y cualidades

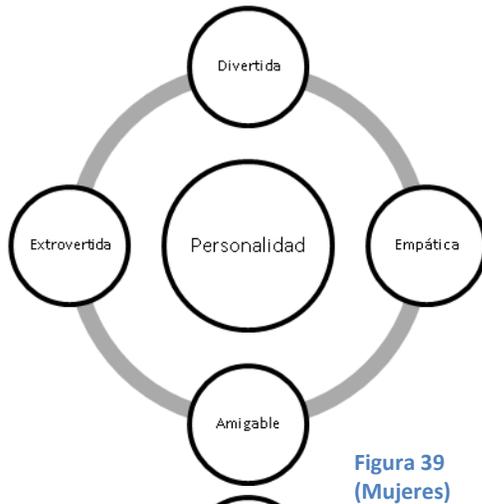


Figura 39
(Mujeres)

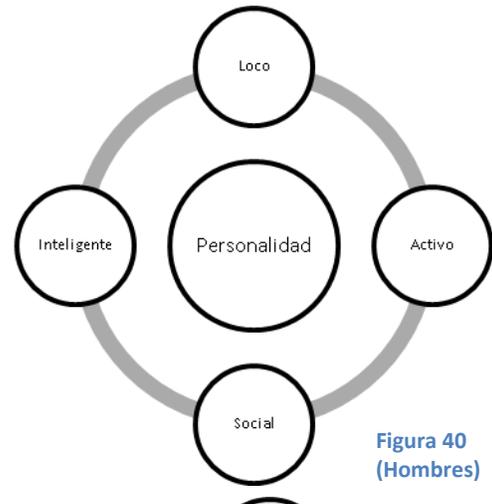


Figura 40
(Hombres)

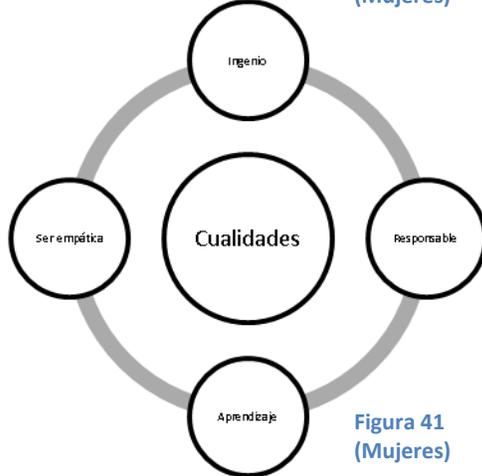


Figura 41
(Mujeres)

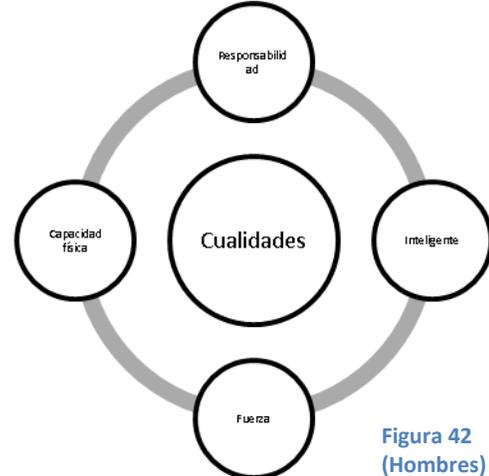


Figura 42
(Hombres)

La forma en que las mujeres se describen a sí mismas es a partir de la sociabilidad y la empatía. En cuanto a sus cualidades, estas también se relacionan con estas características. Sumado a ello, se vuelve a presentar la idea de que las mujeres tienen una gran capacidad en asuntos escolares, estas auto percepciones responden a estereotipos tradicionales de género sobre la femineidad, y a la naturalización e internalización de estos mismos por parte de las mujeres.

En relación a los hombres, estos se definen de manera más activa, como activos, y sociales. Las cualidades que se adjudican tienen que ver con la fuerza y capacidades físicas, sin embargo, también aceptan sus habilidades escolares y educativas. Las primeras características mencionadas responden de manera directa a estereotipos tradicionales de lo masculino. A lo que se les suman características que los ubican en

posiciones de poder en el ambiente en el que se desenvuelven. A diferencia de las mujeres, también adoptan construcciones y características que no responden totalmente a la masculinidad tradicional, pero que los ubican de manera positiva en sus espacios de socialización.

C.2. Diferencias de habilidades entre mujeres y hombres

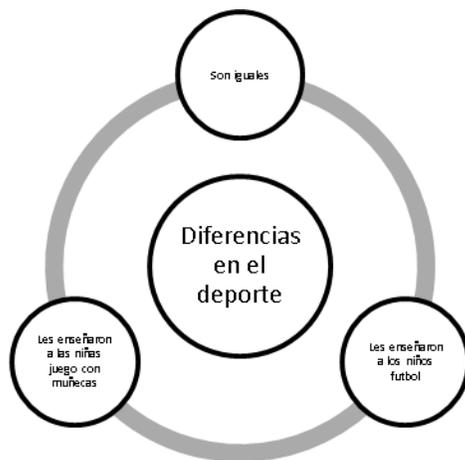


Figura 43
(Mujeres)

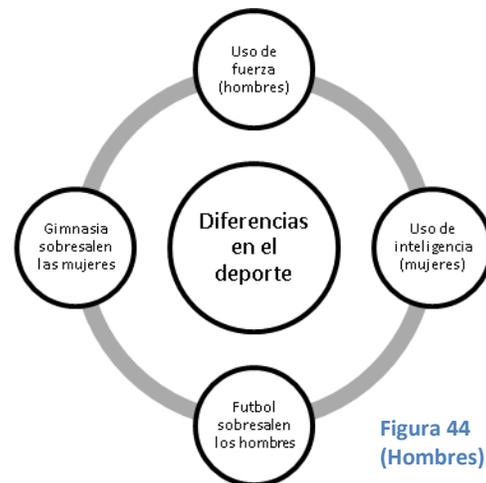


Figura 44
(Hombres)

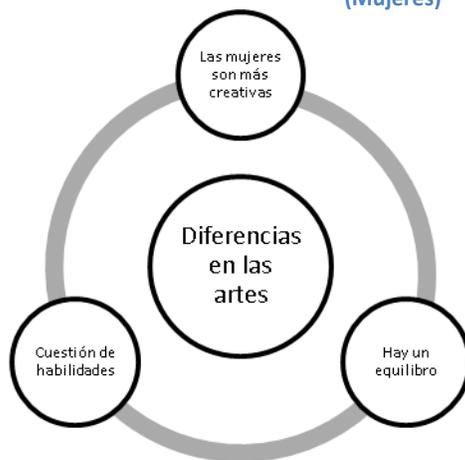


Figura 45
(Mujeres)



Figura 46
(Hombres)

Al describir las habilidades de mujeres y hombres en dos ámbitos, el deportivo, tradicionalmente masculino y las artes, tradicionalmente femeninas, se distinguen más diferencias entre géneros en el área deportiva. Sin embargo, las mujeres ubicaron diferencias desde la socialización, mientras que los hombres las diferencias desde las habilidades naturales como la fuerza de los hombres y la inteligencia de las mujeres.

Por el contrario, en las habilidades artísticas se piensa que hay mayor igualdad y que las diferencias surgen de características individuales, no por género. De esta manera, se encuentran más diferenciaciones en los espacios masculinos que en los femeninos. Con ello, se abren más posibilidades de los hombres a involucrarse en habilidades comúnmente femeninas que lo contrario. Por ello, los espacios continúan diferenciándose, pero los hombres continúan con mayor posibilidad de desarrollo individual y en el social. Así, las brechas de desigualdad aumentan y las diferenciaciones aún más.

C.3. Actitudes diferenciales entre mujeres y hombres

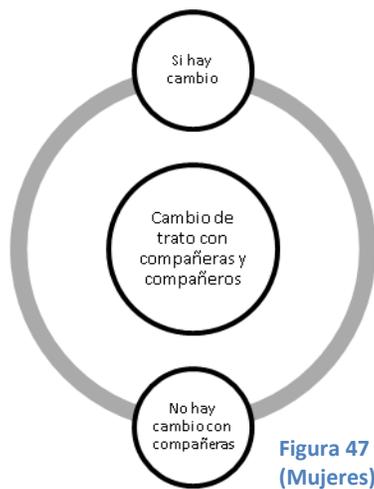


Figura 47 (Mujeres)



Figura 48 (Hombres)

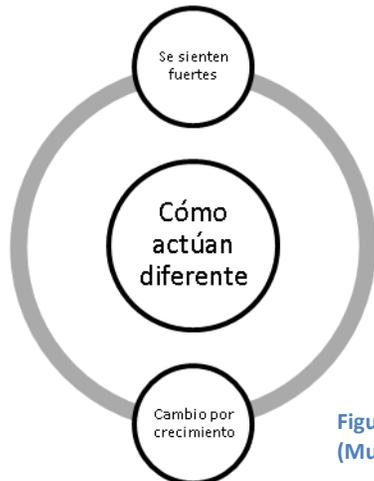


Figura 49 (Mujeres)

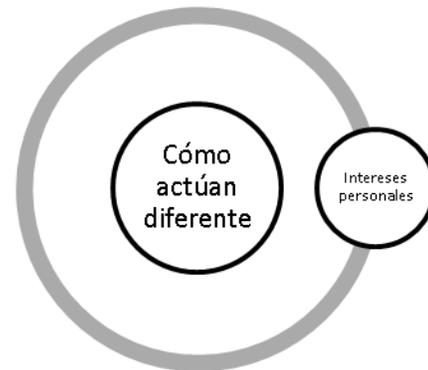


Figura 50 (Hombres)

Las diferencias en el trato entre mujeres y hombres son percibidas de manera diferente por las entrevistadas y los entrevistados. La única diferencia por género que se ubica es que los hombres tienen relaciones más violentas entre sí que hacia las mujeres. Es importante mencionar que este tipo de violencia se refiere a la física, pues el resto de las violencias suelen ser invisibilizadas. El resto de los cambios se perciben desde los cambios propios de la adolescencia y del tipo de relaciones que se tienen individualmente. Las mujeres y los hombres no logran percibir la diferencia de trato entre ellas y ellos generada por el género y, por el contrario, hacen especial hincapié en que no existe tal diferencia. De esta manera, las diferenciaciones son invisibilizadas y las violencias que esto genera a nivel personal y grupal aumentan.

D) Rendimiento escolar

Nube de palabras



Figura 51

Mujeres

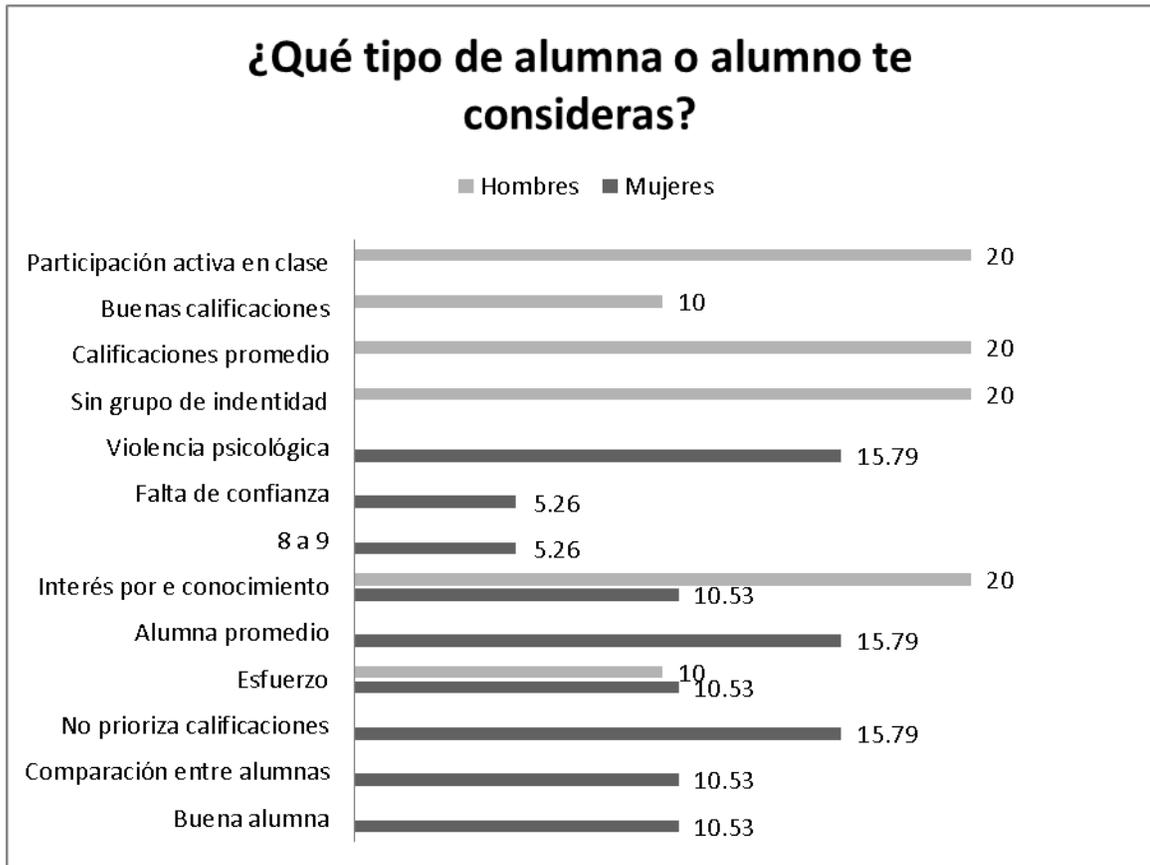
Hombres

En cuanto a la variable Rendimiento escolar, la palabra que más se repitió entre las entrevistadas fue Gusta (15) Materias (9) se ubicó en segundo lugar, lo que indica que se habló sobre el tipo de materias que gustan o disgustan en el ámbito escolar. En cuanto a los entrevistados, Mujeres (20) y Hombres (17) fueron las palabras más repetidas. Esta diferencia en el tipo de discurso está relacionada con la socialización escolar en cuanto a lo educativo. Mientras que entre las mujeres está más presente la importancia a las materias y a los contenidos, los hombres prestan más atención a las personas que se involucran en el proceso de educación y su influencia en este.

Esta situación se reafirma al comparar la palabra Atención (7) en las entrevistas a mujeres y Aprender (4) en las de los hombres. Las mujeres tienen un discurso en donde se repiten más los elementos de relacionados con las clases y el aprendizaje que los hombres. Sin embargo, en cuanto a las calificaciones, la frecuencia con que se repitió la palabra en ambos casos fue de 3, una de las más bajas, por lo que se entiende que este es un factor al que no se le da tanta importancia como al resto de los que se relacionan con las clases y el aprendizaje.

Frecuencia de códigos

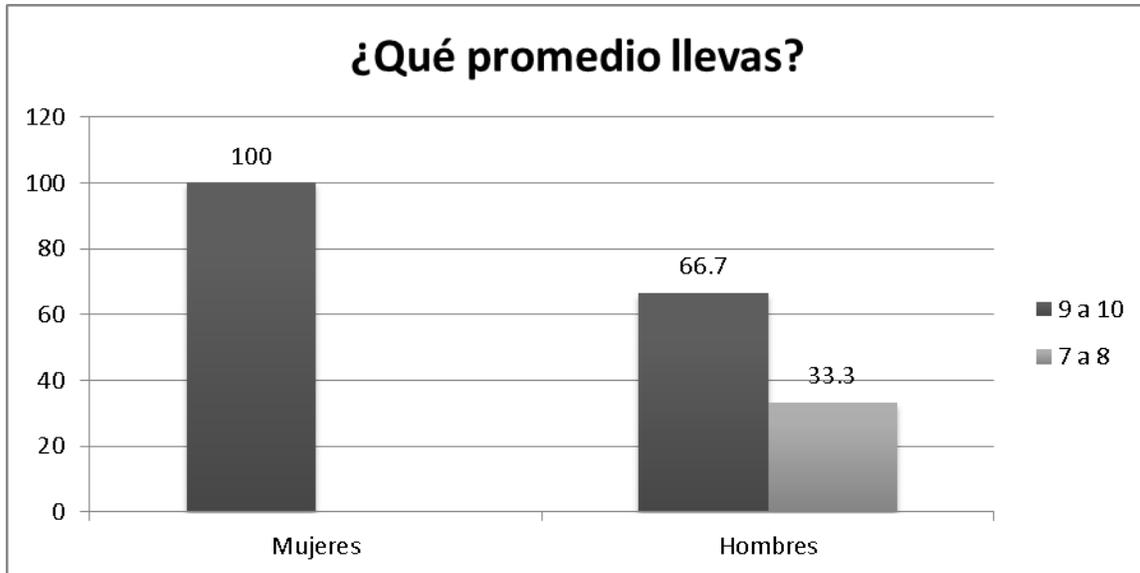
Tabla 140



Al describirse como alumnas y alumnos los hombres lo hacen de manera más activa que las mujeres. En el 20% de su discurso hablan de su participación activa en clase y en el mismo porcentaje hablan de su interés por el conocimiento. Sin embargo, en la misma proporción niegan tener un grupo con el cual identificarse.

Las mujeres se califican a sí mismas como alumnas promedio en el 16% de las respuestas y en el mismo porcentaje mencionan sufrir violencia psicológica.

Tabla 141



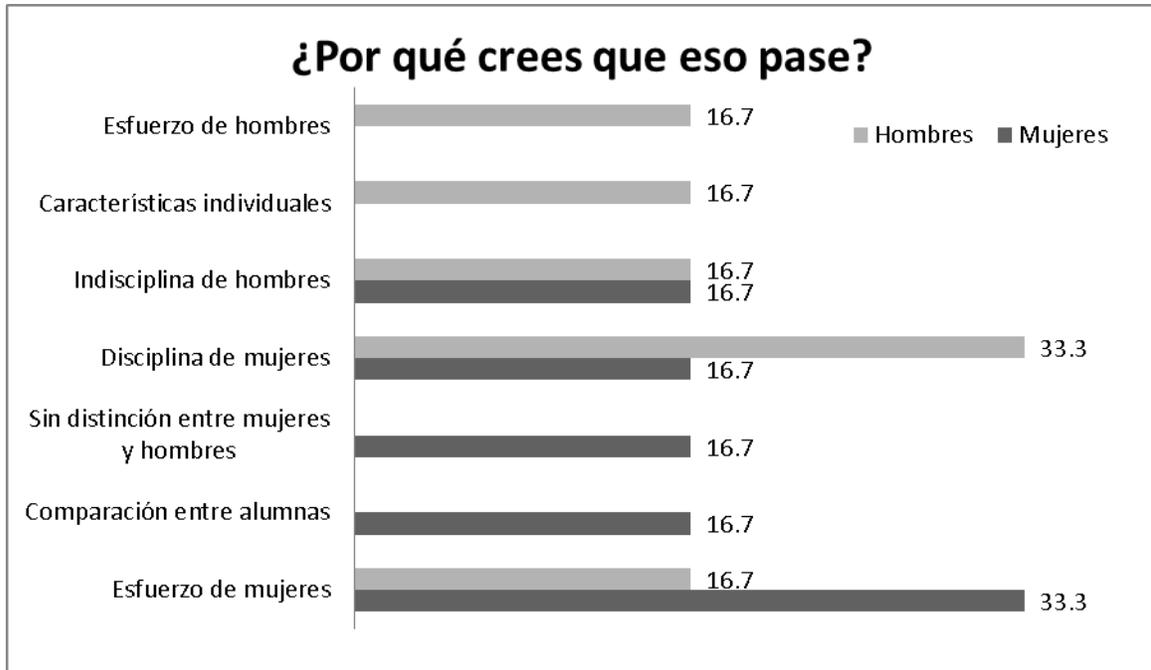
Todas las entrevistadas tienen un promedio entre 9 a 10, al igual que el 67% de los alumnos. El 33% restante tiene un promedio de 7 a 8.

Tabla 142



La mayoría de las respuestas de entrevistadas (40%) y entrevistados (57.1%) indican que las mujeres tienen mejor promedio que los hombres. Sin embargo, el 43% del discurso de los hombres se enfoca en dar reconocimiento a los hombres.

Tabla 143



El 33% del discurso de las mujeres indica que el hecho de que tengan mejor promedio se debe a su esfuerzo y el de los hombres indica que se debe a la disciplina de las mujeres. Entre las mujeres 17% de sus respuestas se enfocan en comparar alumnas y el mismo porcentaje de hombres en reconocer el esfuerzo de los hombres.

Tabla 144



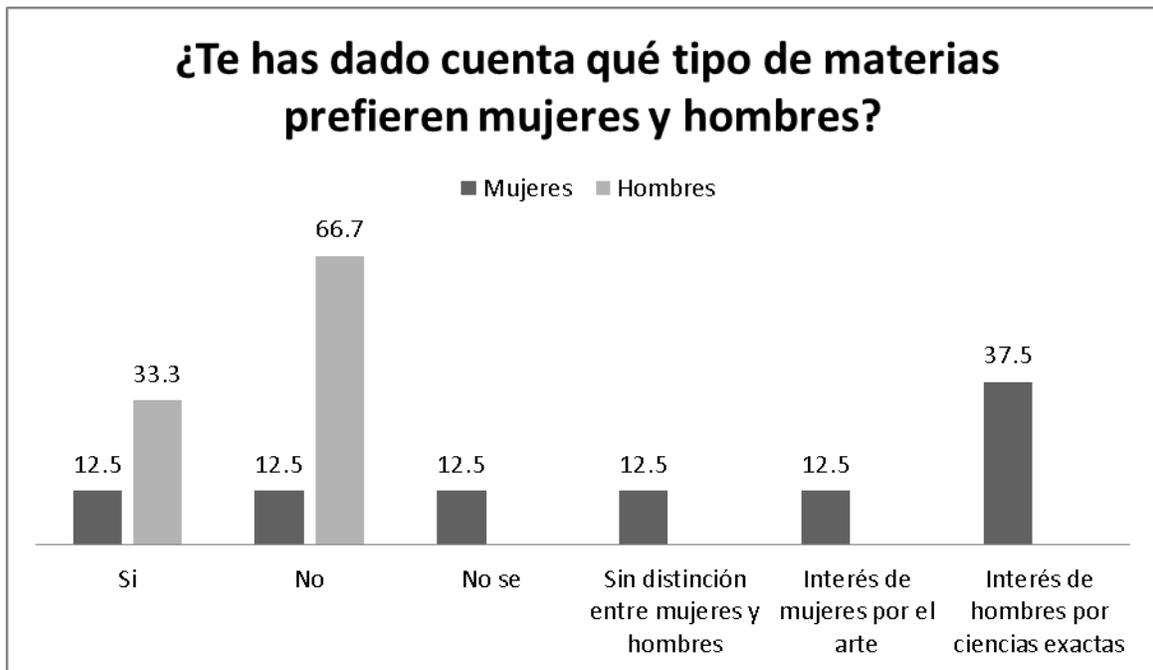
La mayor parte del discurso de los hombres en relación a las materias de su interés se enfoca en que disfrutan el tipo de didáctica en el aula más que los contenidos. El 30% del discurso de las mujeres indica que les interesan las ciencias exactas y el 20% las ciencias sociales.

Tabla 145



Los motivos de que los hombres prefieran estas materias son 40% por facilidad de comprensión y el mismo porcentaje por el interés en los contenidos. El 39% de los motivos de las mujeres son por esta misma razón y 22% por el tipo de didáctica en el aula.

Tabla 146



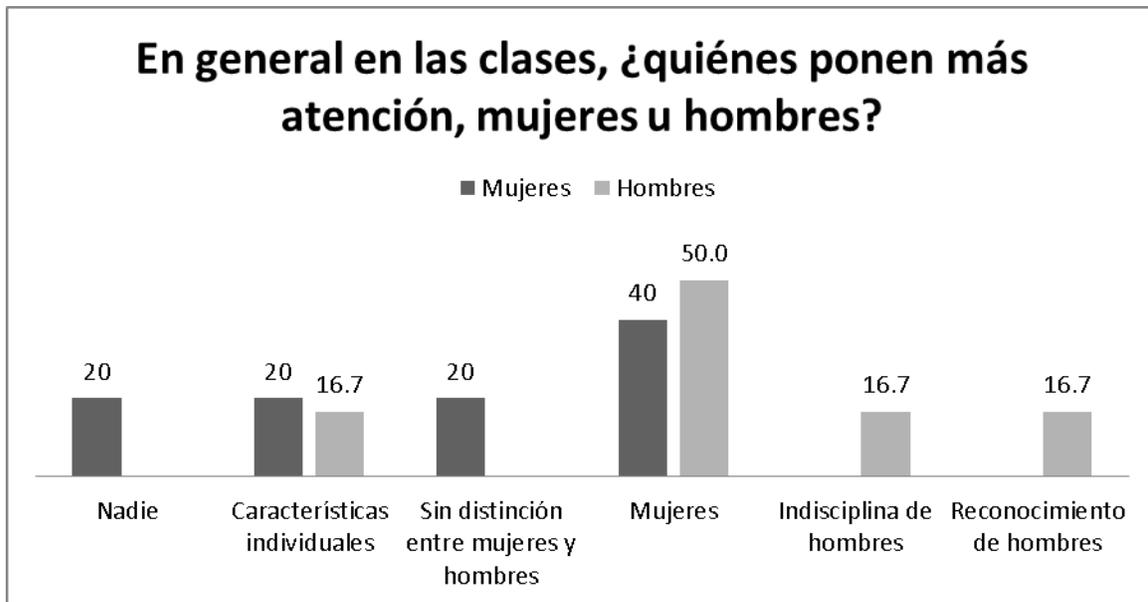
En el 67% del discurso de los hombres y sólo 12.5% del de las mujeres no se identifican diferencias en las materias que prefieren mujeres y hombres. El 38% del de las mujeres habla sobre el interés de los hombres por las ciencias exactas.

Tabla 147



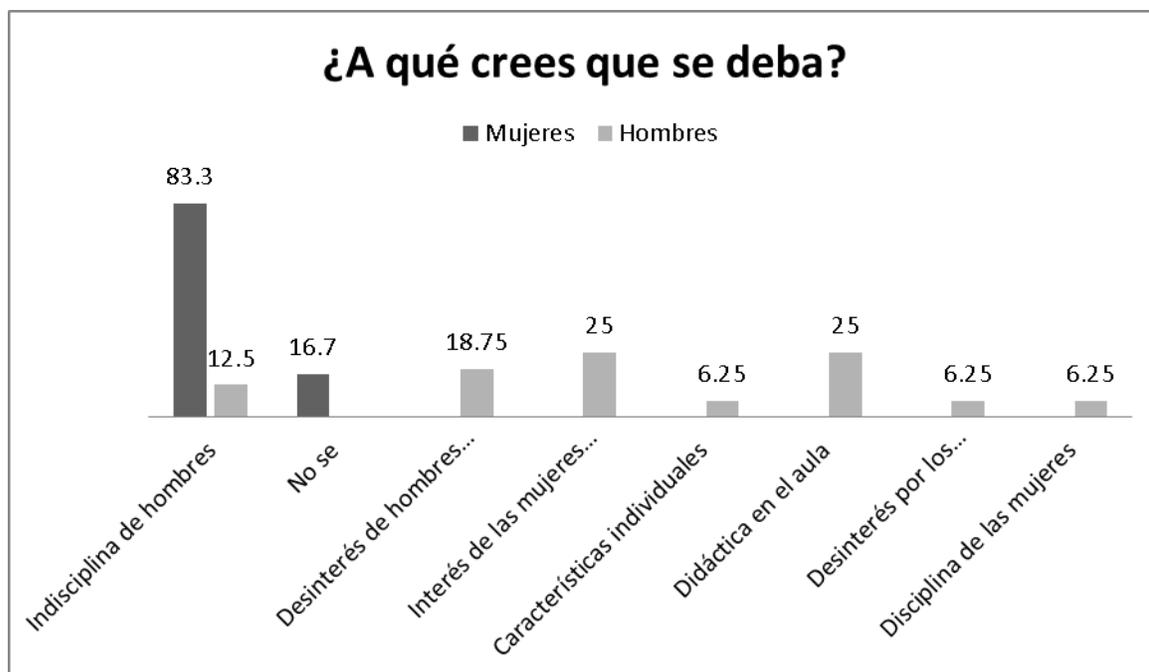
Ninguna de las mujeres sabe cuál es el motivo de las diferencias en interés entre mujeres y hombres. Los hombres se lo atribuyen al desinterés de cualquiera de los dos género por los contenidos (29%) o, por el contrario, al interés por estos (29%).

Tabla 148



La mitad de las respuestas de los hombres y el 40% de las de los hombres indican que las mujeres ponen más atención en las clases que los hombres.

Tabla 149



La mayor parte de las respuestas de las mujeres (83%) relaciona la mayor atención de estas en clase con la indisciplina de los hombres. En los hombres los motivos son más variados 25% habla del interés de las mujeres por aprender y la misma cantidad de la didáctica en el aula.

Familias

D.1. Tipo de alumnas y alumnos

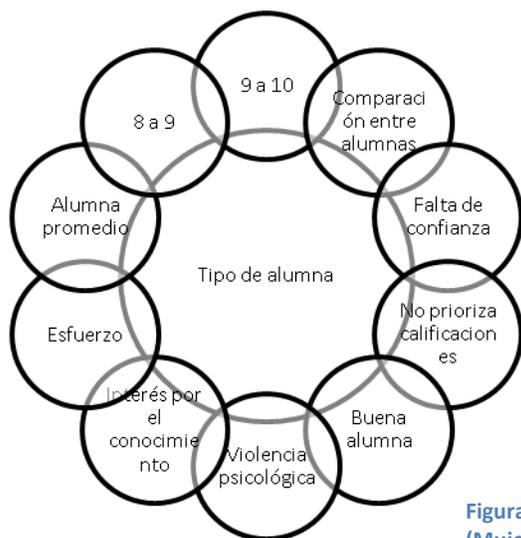


Figura 62
(Mujeres)

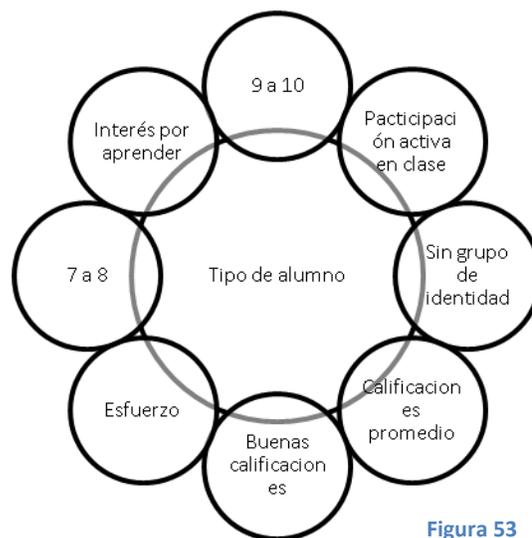


Figura 53

Hay una mayor de categorías que se relacionan con la forma en que las entrevistadas se caracterizan como alumnas que la forma en que los entrevistados lo hacen consigo mismos. Esto representa un mayor involucramiento de las mujeres en el ámbito educativo, debido a que durante las entrevistas estuvieron más involucradas en esta categoría. Tanto las mujeres como los hombres consideran que se esfuerzan en su desempeño académico. Sin embargo, mientras que los alumnos consideran importante su participación activa en clase y el interés por aprender, las alumnas hablan de su experiencia desde la comparación de sí mismas con otras alumnas y describen relaciones de violencia de género como impedimentos para su desarrollo escolar debido a la falta de confianza que estas situaciones les causa.

De esta manera, aunque las mujeres se consideran más involucradas en sus actividades educativas y se califican como buenas alumnas, encuentran mayores impedimentos en ellas que los hombres. Estos impedimentos se relacionan con la desconfianza que surgen de las relaciones de violencia de género hacia los hombres y de competencia entre mujeres. Así los roles tradicionales de género diferencian el desempeño y desarrollo escolar de mujeres y hombres.

D.2. Mejor promedio de mujeres



Figura 84
(Mujeres)

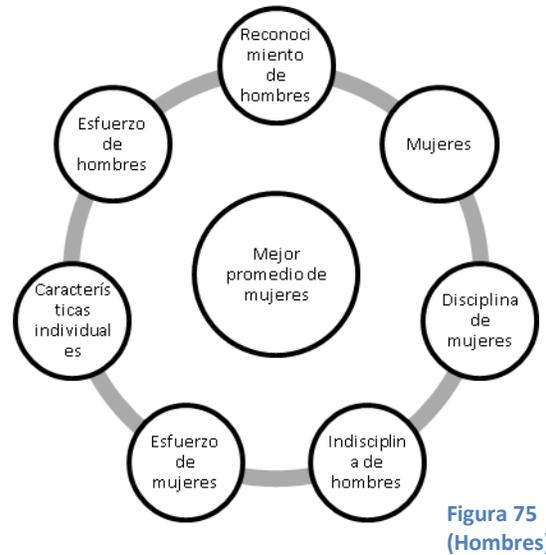


Figura 75
(Hombres)

De igual manera, tanto mujeres como hombres reconocen que son las primeras quienes ponen mayor atención en las clases. El mayor número de códigos en la familia de los hombres indica que las explicaciones son más profundas. Al igual que en la explicación sobre el promedio, hay un esfuerzo por reconocer el papel de los hombres sobre el de las mujeres. Además de hablar sobre el esfuerzo de los hombres, se atribuye la atención a características individuales. En el caso de las mujeres, también atribuyen la atención a características individuales y dicen no hacer distinción entre mujeres y hombres en cuanto a la atención en el aula, a pesar de haber reconocido previamente que las alumnas son quienes prestan mayor atención.

Por otra parte, tanto mujeres como hombres atribuyen la diferencia de atención a la indisciplina de los hombres, respondiendo a estereotipos tradicionales de indisciplina e irracionalidad masculina. Los hombres, también reconocen la disciplina de las mujeres como factor determinante. Una vez más se visualiza cómo los adolescentes naturalizan más comúnmente los estereotipos tradicionales femeninos que las mujeres.

D.3. Intereses diferenciales de contenidos

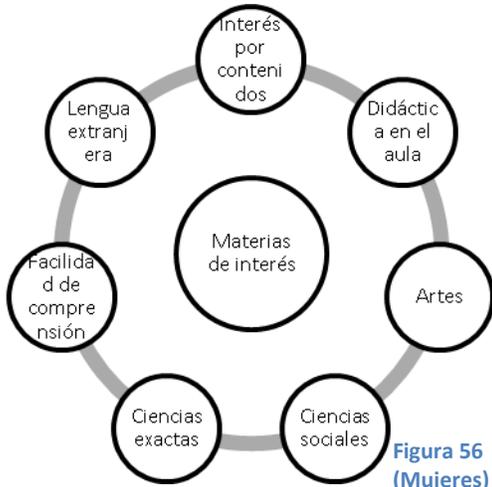


Figura 56 (Mujeres)

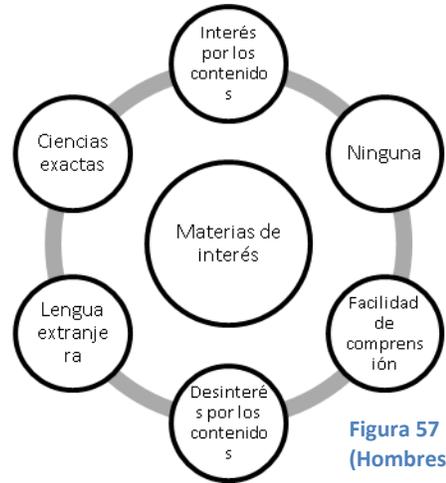


Figura 57 (Hombres)

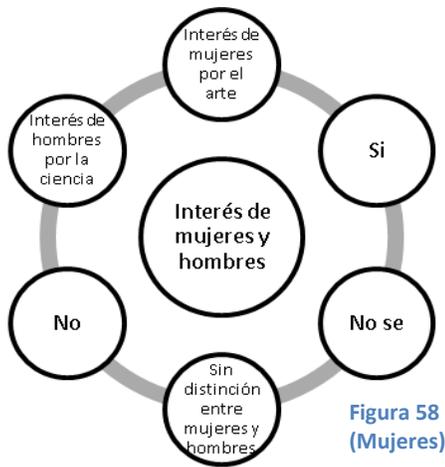


Figura 58 (Mujeres)

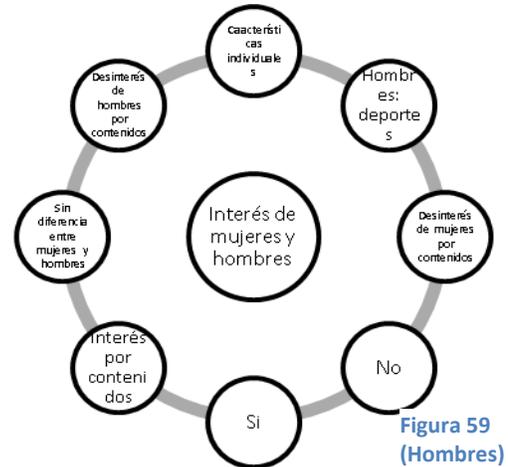


Figura 59 (Hombres)

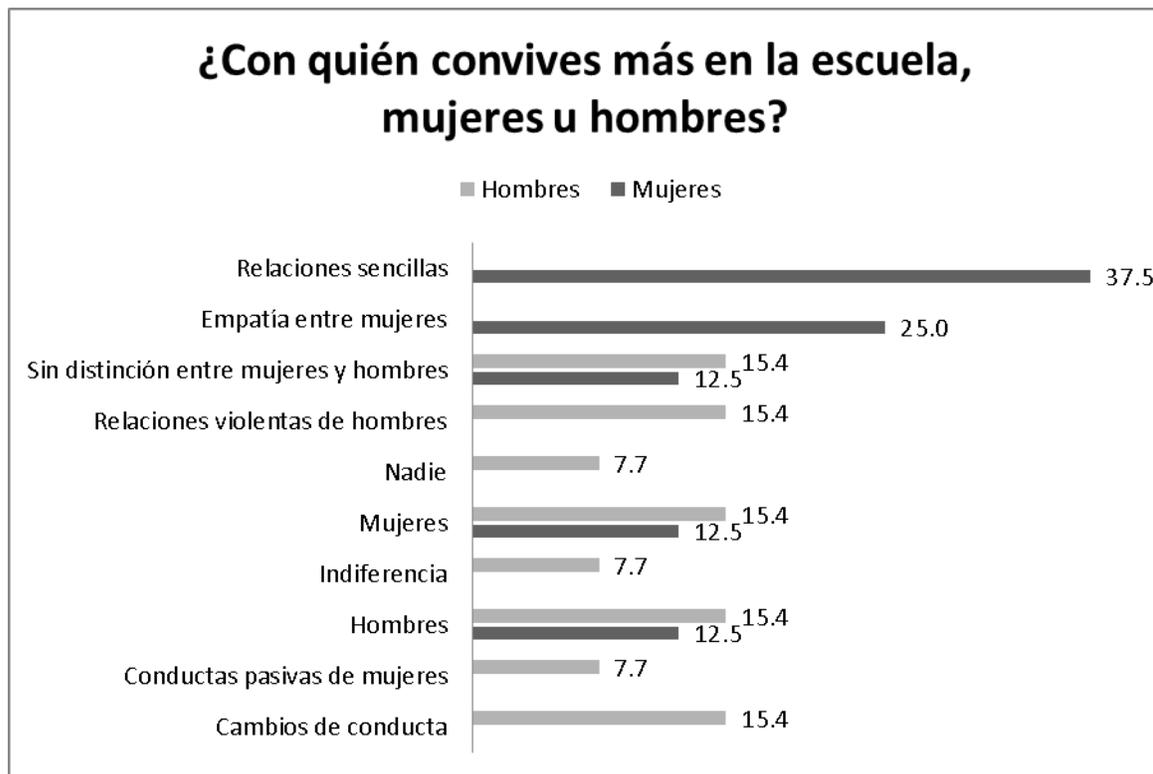
Los entrevistados encontraron más diferencias entre las materias que le interesan a mujeres y a hombres que las entrevistadas. Esto lo atribuyen a los diferentes intereses por los contenidos de las materias. Las entrevistadas, en general no encuentran diferencias en los intereses.

De manera individual, tanto entrevistadas como entrevistados disfrutaron las materias debido a los contenidos de estas. Los hombres mencionaron la lengua extranjera (inglés) y diversas ciencias exactas como las materias que les interesan. Las mujeres mencionaron Artes, Ciencias sociales, Ciencias exactas y Lengua extranjera.

Así como en las actividades realizadas fuera de la escuela, las materias de interés confirman que es más difícil que los hombres se involucren que tradicionalmente se atribuyen a lo femenino a que las mujeres lo hagan a actividades relacionadas a lo masculino. Así, las mujeres rompen con asignaciones genéricas tradicionales en cuanto a los espacios de interés y desarrollo, sin embargo, al tomar en cuenta el rendimiento escolar, hay más obstáculos para el desenvolvimiento social de las mujeres que de los hombres.

Frecuencia de códigos

Tabla 150



En el 15% de las respuestas los entrevistados indican que conviven con mujeres en la escuela y en el mismo porcentaje con hombres. Las entrevistadas dicen convivir con mujeres en 12% de sus respuestas y con hombres en el mismo porcentaje. Un mayor porcentaje del discurso de las mujeres (37.5%) señala que estas tienen relaciones sencillas dentro de la escuela y el 25% que las relaciones con otras mujeres son de empatía. En el 15% del discurso de los hombres se habla de cambios de conducta y en el 8% que no conviven con nadie.

Tabla 151



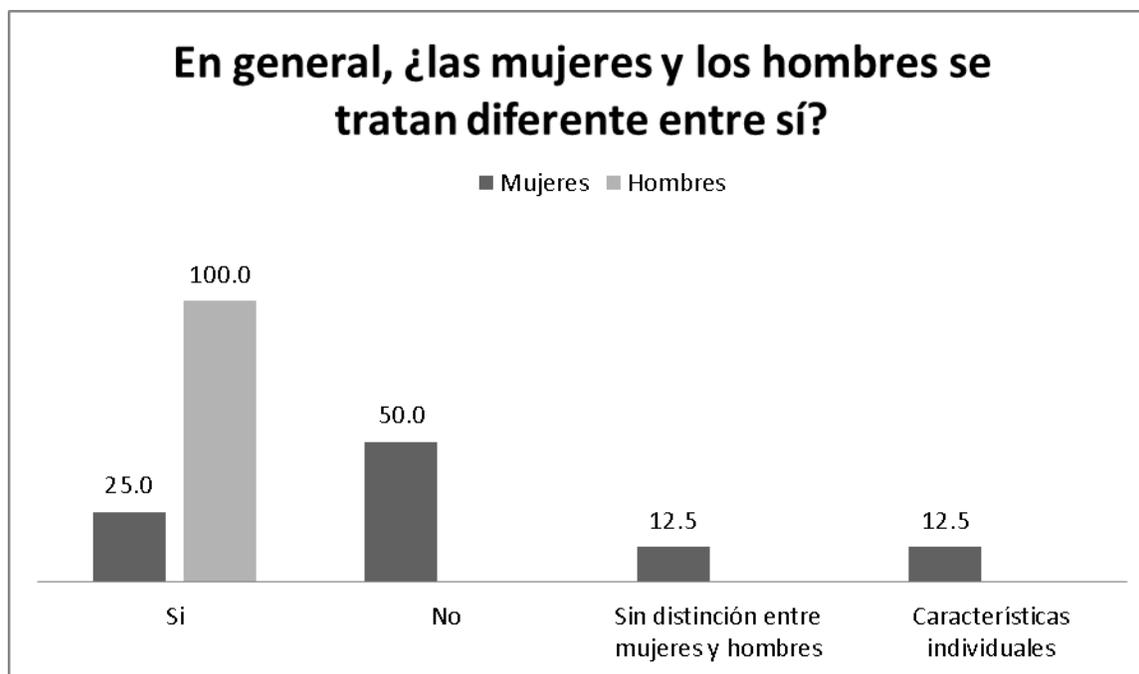
El 43% del discurso de las entrevistadas y de los entrevistados gira en torno que las relaciones con sus compañeras y compañeros no son diferentes. El 29% de lo que dicen los hombres indica que sí hay diferencias.

Tabla 152



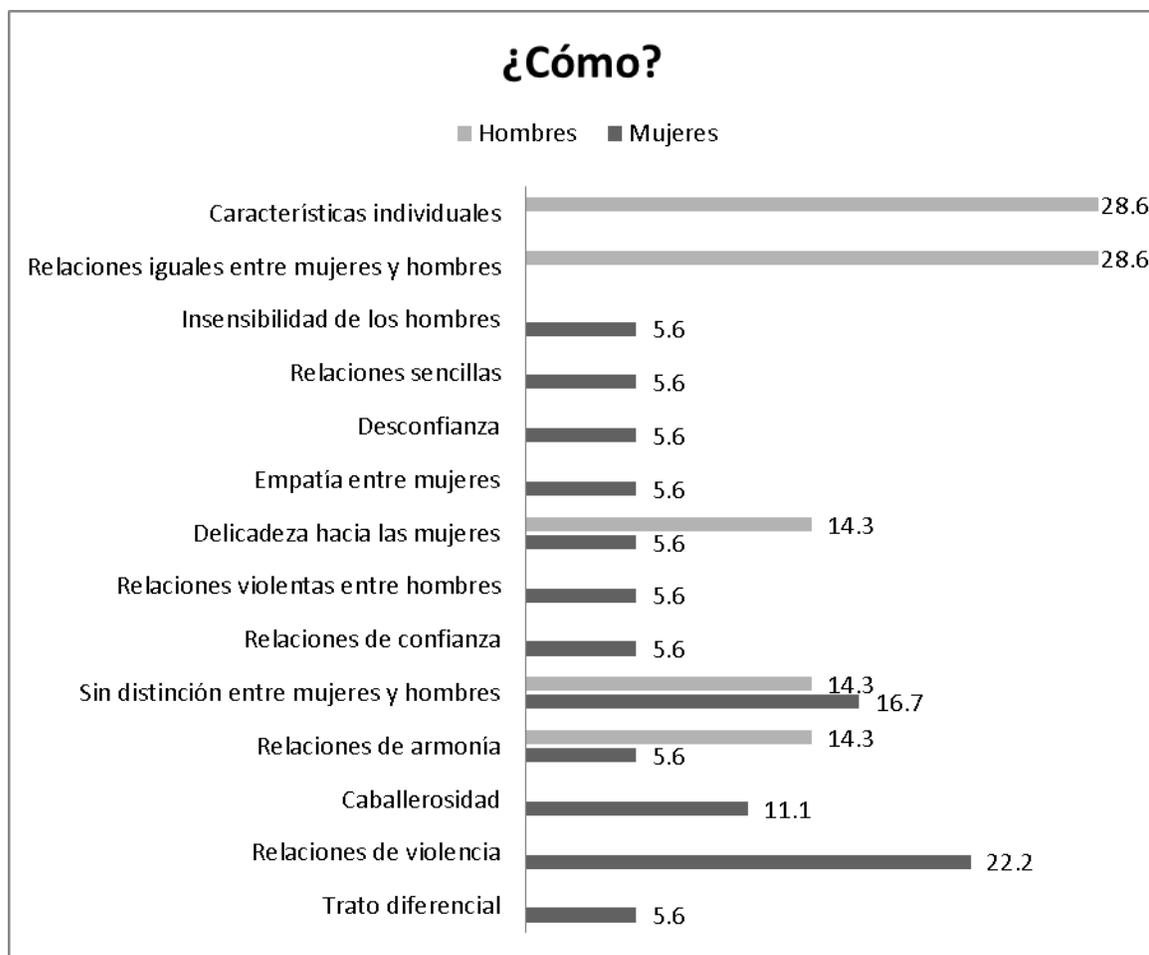
Todas las respuestas de las mujeres indican que las relaciones entre ellas son de empatía. Los hombres hablan sobre los tratos de delicadeza hacia las mujeres como forma diferencial de trato.

Tabla 153



El 100% de los hombres consideran que las mujeres y los hombres se tratan de manera diferente entre sí. El 50% del discurso de las mujeres indica que esto no es así. El 12.5% de este discurso atribuye esto a características específicas de las y los alumnos.

Tabla 154



La mayor parte del discurso de los entrevistados (71.7%) se enfoca a que las relaciones entre mujeres y hombres no tiene diferencias por género. El 22% del de las mujeres habla sobre relaciones de violencia que tienen que ver con estas relaciones y el 17% tampoco hace diferencia en ellas.

Tabla 155



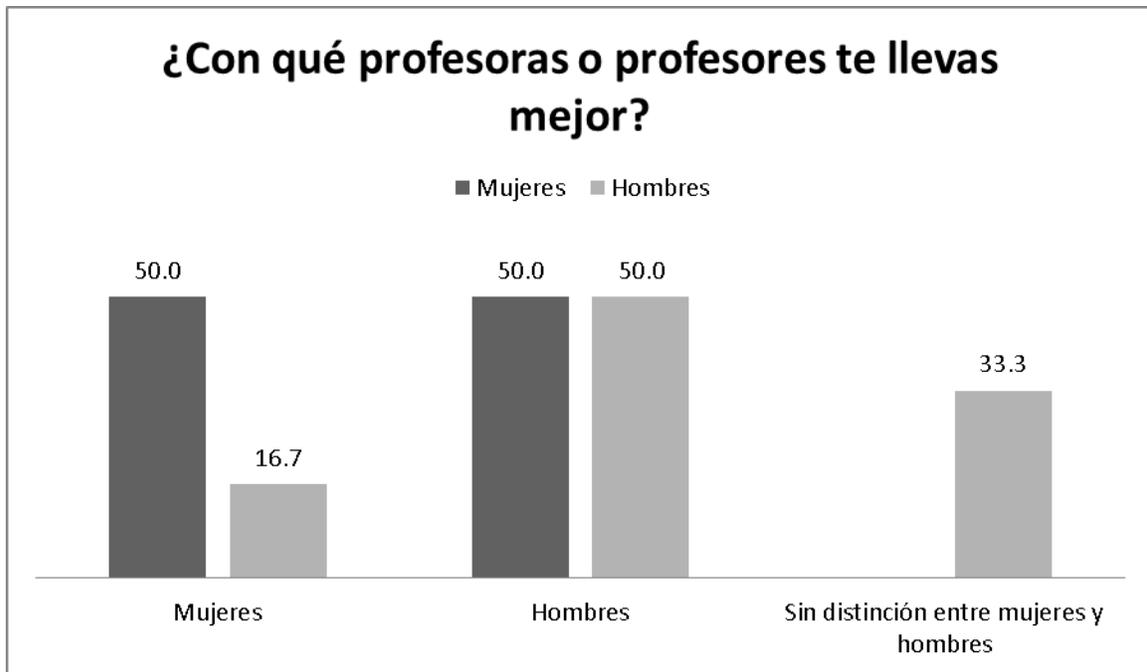
La mitad del discurso de mujeres y hombres no hace distinción en las preferencias por docentes mujeres u hombres. El 25% de las respuestas de hombres menciona que prefieren mujeres y la misma cantidad de mujeres prefieren hombres.

Tabla 156



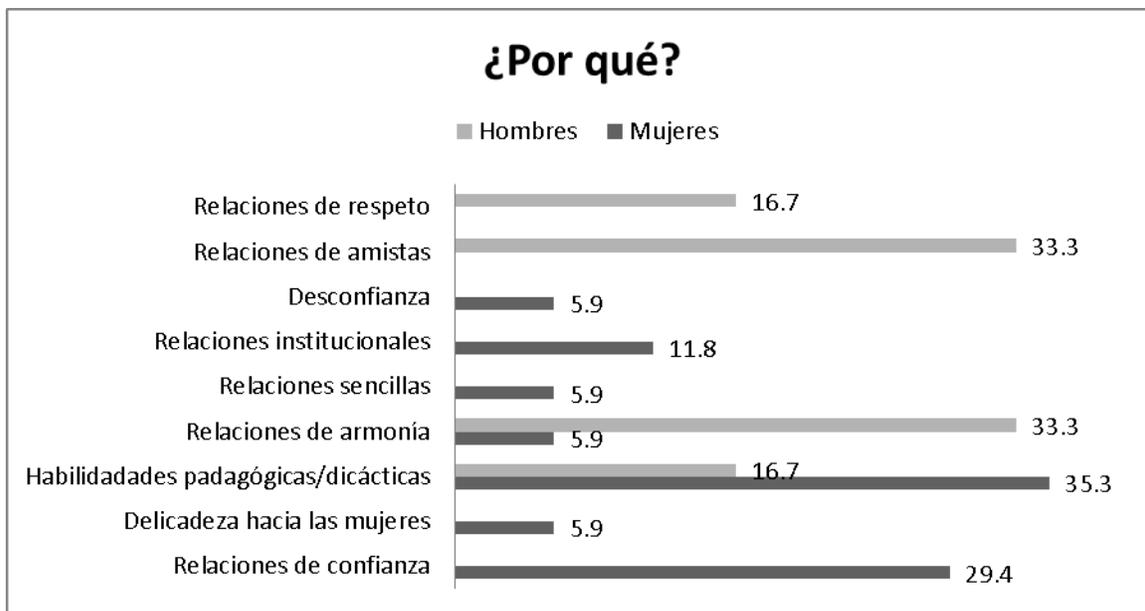
El 67% de los motivos de las mujeres para preferir profesores se refiere a la habilidad pedagógica de los hombres. El 30.8% de los motivos de hombres se refiere, por el contrario a la habilidad pedagógica de las mujeres.

Tabla 157



El 50% de las respuestas de las mujeres indican que se llevan mejor profesoras y la otra mitad con profesores. La mitad de las respuestas de los hombres habla de que se llevan mejor con profesores y el 33% dice no tener preferencias.

Tabla 158



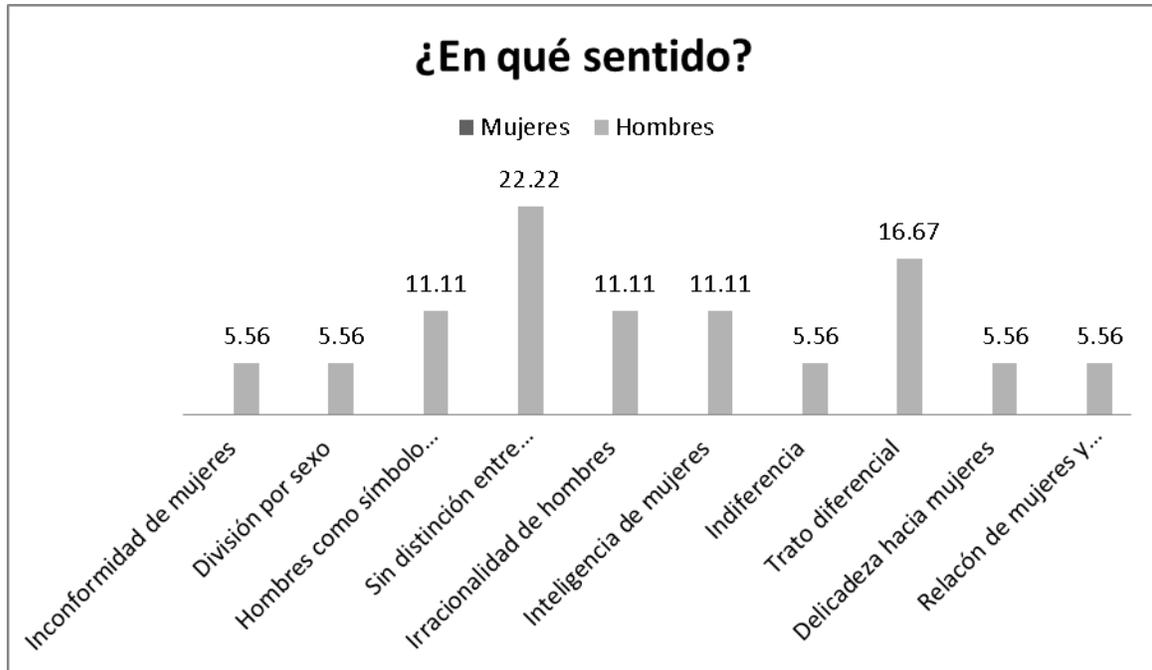
Al describir los motivos por los que se llevan mejor con profesoras o profesores, el 35% de las respuestas de mujeres hablan de su habilidad pedagógica o didáctica. El 66% de las respuestas de los hombres describen relaciones de armonía o amistad con las y los docentes.

Tabla 159



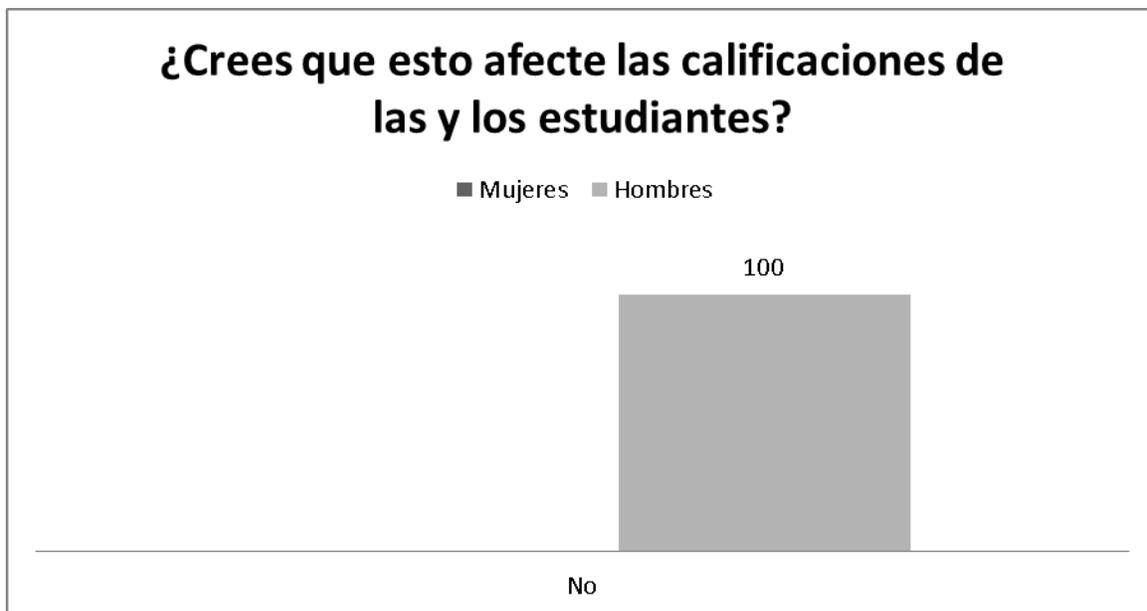
Ninguna mujer percibe trato diferencial a mujeres y hombres por parte de las y los docentes. El 67% de las respuestas de los hombres indican que sí hay un trato diferencial.

Tabla 160



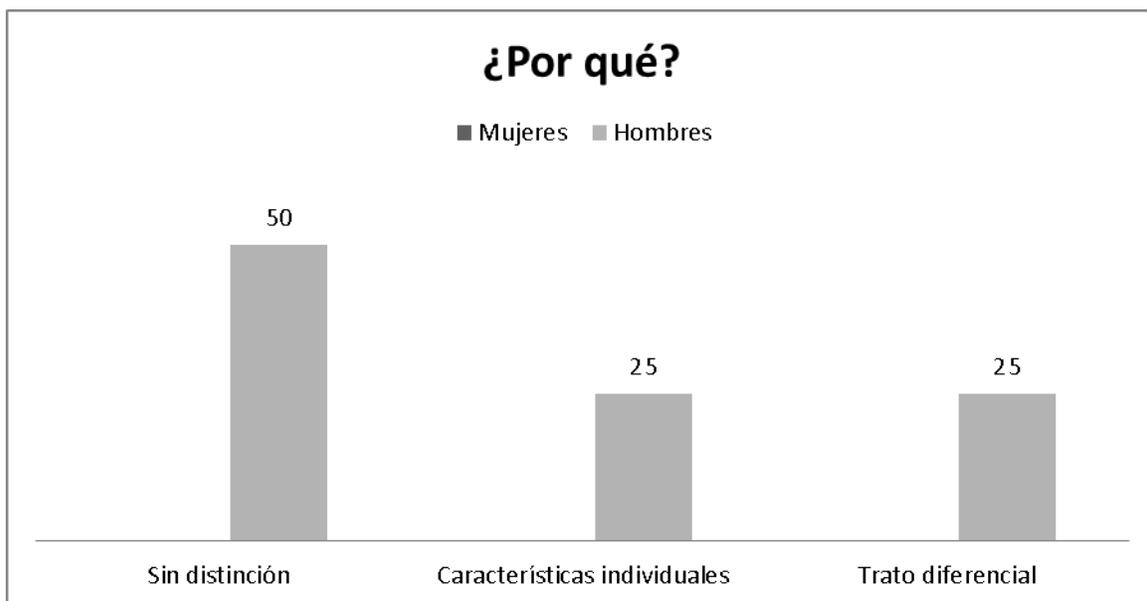
En el 22% del discurso, los hombres dicen no identificar diferencias de trato entre mujeres y hombres. En el 17% sí se distingue un trato diferencia. Estas diferencias se relacionan con la irracionalidad masculina y la inteligencia femenina en 11% de las respuestas, respectivamente.

Tabla 161



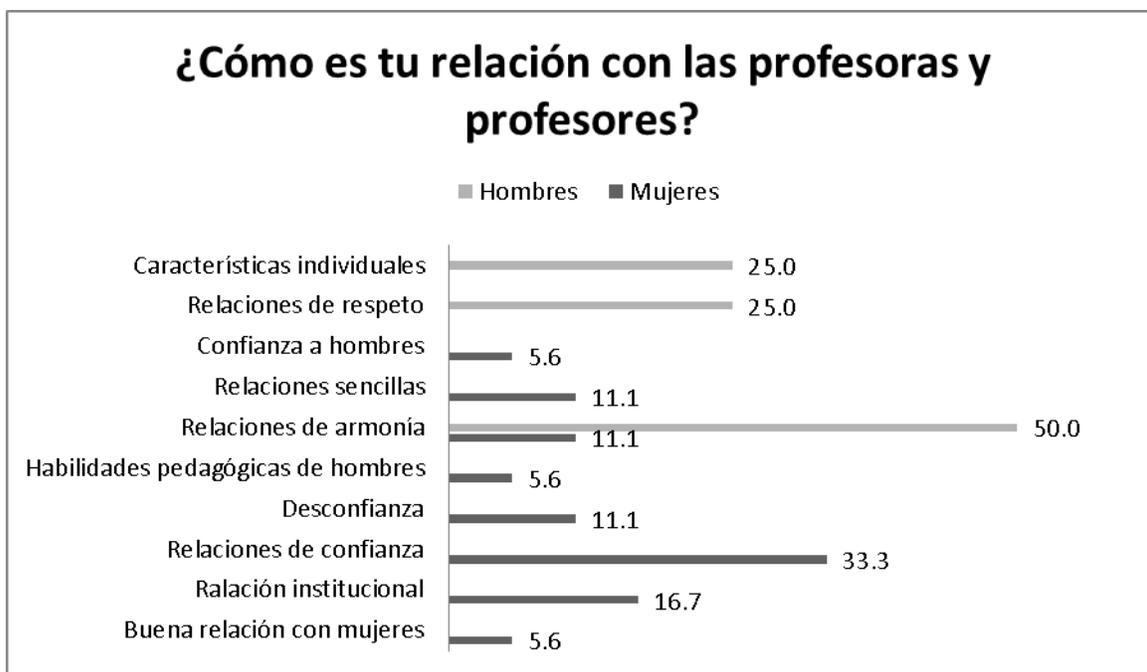
Ninguno de los hombres cree que el trato diferencial de las y los docentes a mujeres y hombres no afecta sus calificaciones.

Tabla 162



La mitad de las respuestas sobre el motivo de que no se afecten las calificaciones es porque no hacen distinción entre mujeres y hombres.

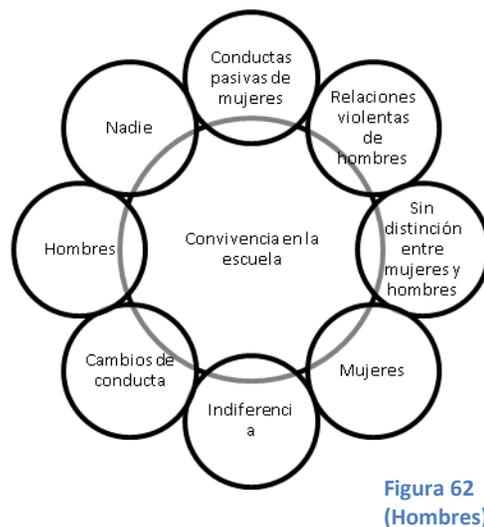
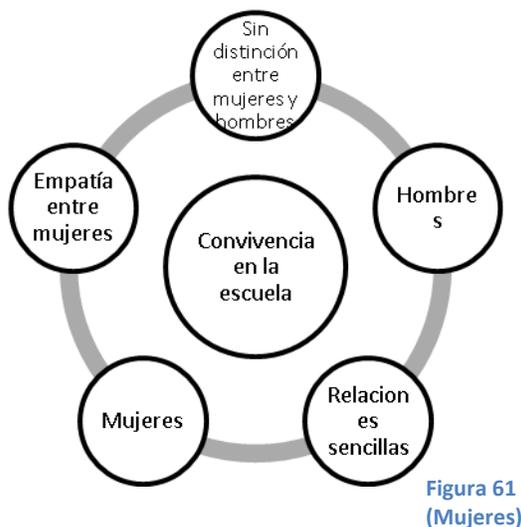
Tabla 163



La mitad de las respuestas de los hombres mencionan que las relaciones con las y los docentes son de armonía. El 33% de las respuestas de las mujeres indican que tienen relaciones de confianza con ellas y ellos.

Familias

E.1. Convivencia en la escuela



Tanto las entrevistadas como los entrevistados mencionan que durante el tiempo que pasan en la escuela conviven tanto con mujeres como con hombres. En general, ninguna de ellas ni de ellos hace distinción entre su convivencia con mujeres y hombres, sin embargo se encuentran diferencias en la forma en que esta es calificada por mujeres y por hombres.

Las mujeres reconocen empatía entre ellas y relaciones sencillas entre mujeres y hombres. Por el contrario, a pesar de haber afirmado que se convive con mujeres y con hombres, estos últimos distinguen relaciones de violencia entre sí y conductas pasivas de las mujeres, por lo que este tipo de relaciones con ellas no se dan. Asimismo los hombres identifican en sí mismos cambios en su conducta, lo cual impacta en sus relaciones.

Todo ello responde a roles tradicionales de género que ubican a las mujeres en una situación pasiva, a diferencia de los hombres que reproducen relaciones de violencia entre sí. Asimismo se distingue una separación entre mujeres y hombres causada por ello.

La empatía entre mujeres puede responder a esta misma situación, en la cual se ven separadas de las relaciones masculinas y se crean redes que surgen de la comprensión de experiencias y la voluntad de apoyo y cooperación que forma parte de la construcción de femineidad. Con ello se encuentra un equilibrio entre la competencia entre mujeres que es visible en la variable de rendimiento escolar, puesto que la comparación entre mujeres es exclusiva del ámbito académico, pero en el relacional se ubica cooperación entre ellas.

E.2) Trato diferencial entre compañeras y compañeros

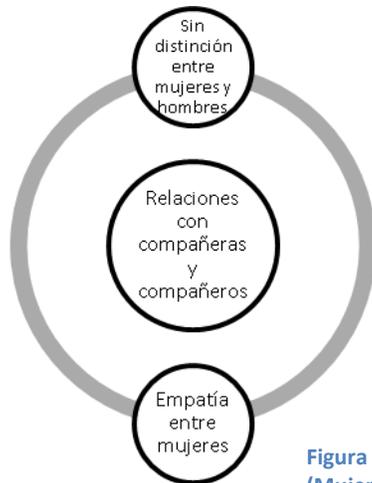


Figura 63
(Mujeres)

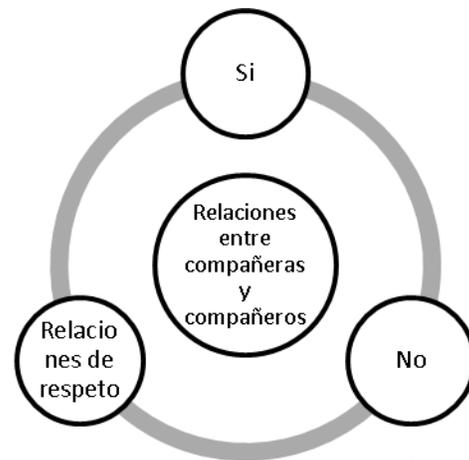


Figura 64
(Hombres)

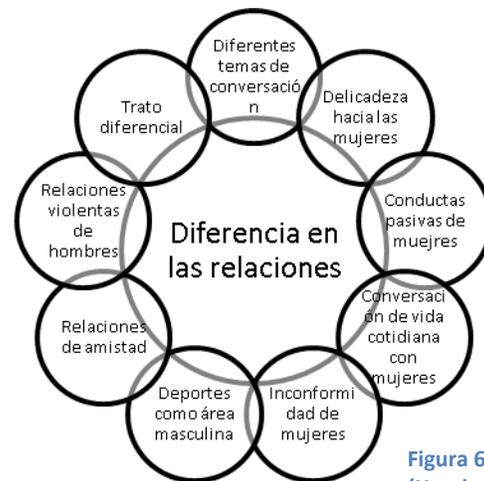


Figura 65
(Hombres)

En cuanto a las diferencias en sus relaciones y trato entre mujeres y hombres, las mujeres no hacen una distinción general entre géneros. La única particularidad que se distingue es el trato empático entre ellas. Por el contrario, los hombres sí distinguen tratos diferentes entre estos y afirman que esto no impide que las relaciones sean de respeto.

Las diferencias que ubican los hombres están relacionadas con estereotipos y roles de género en los que se ubica a mujeres y a hombres en la reproducción de relaciones. Mientras que las relaciones entre hombres son marcadas por la violencia, el trato hacia las mujeres se diferencia a través de mayor delicadeza hacia ellas. En ocasiones, esto surge debido a que se piensa que las mujeres se inconforman con tratos violentos y cotidianos entre hombres. Así, las relaciones con ellas se ubican desde la pasividad y la cotidianidad en los temas de conversación.

Es importante ver cómo la percepción de diferencias es más amplia en los hombres que en las mujeres. Esto se debe a que ellos marcan una diferencia mayor entre los espacios masculinos y femeninos. Las mujeres, no lo hacen, por lo que no perciben diferencias en las relaciones, pues normalizan las diferenciaciones en tratos más que en las conceptualizaciones de género.

E. 3) Relaciones diferenciales entre mujeres y hombres

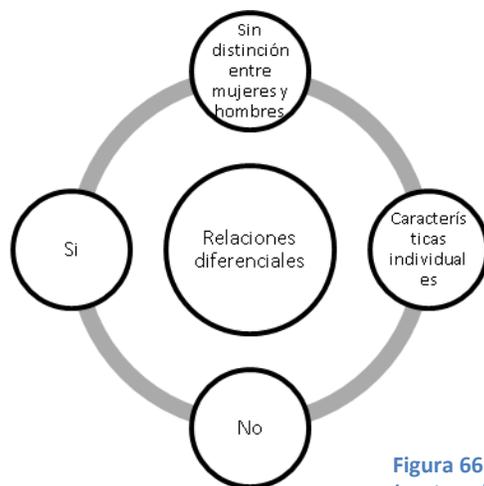


Figura 66 (Mujeres)

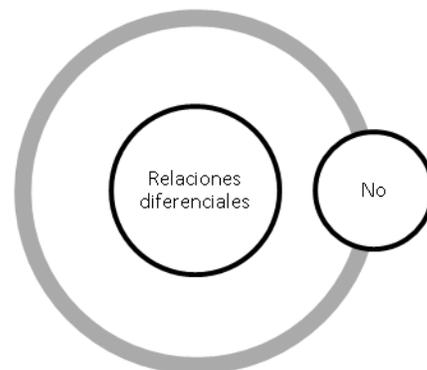


Figura 67 (Hombres)

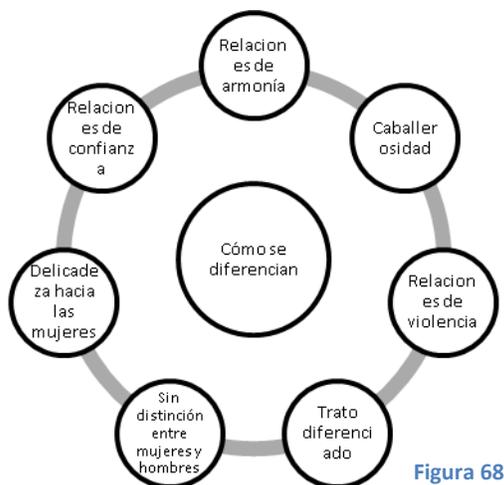


Figura 68 (Mujeres)

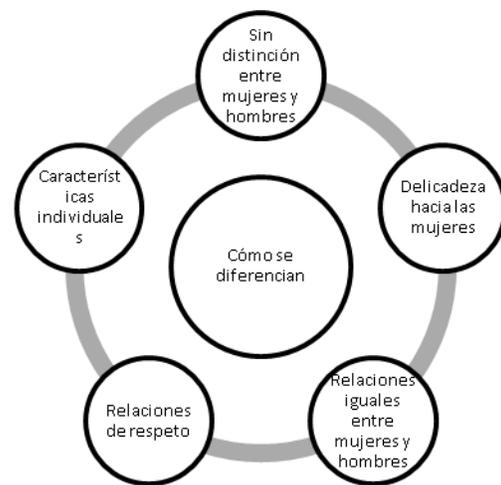


Figura 69 (Hombres)

A diferencia de las relaciones personales y las diferencias de trato que se ubican, en las relaciones generales entre mujeres y hombres, las entrevistadas sí distinguen más diferencias. Sin embargo, estas diferencias las perciben como producto de características individuales de las personas, independientemente del género, a diferencia de los hombres, que de nuevo distinguen diferencias entre mujeres y hombres.

En este caso, la delicadeza en el trato hacia las mujeres es la principal diferencia que se percibe. A partir de ello las mujeres ubican actitudes de caballerosidad de los hombres hacia ellas y de violencia entre ellos. Los hombres, también ubican este tipo de diferencias, pero en esta ocasión se percibe una mayor invisibilización de las cuestiones de género, pues al hablar de las diferencias en específico, mencionan que estas se dan por características individuales de las personas.

Entonces, en el caso de las relaciones entre mujeres y hombres en lo individual, los hombres reconocen las diferencias por género, pero en cuanto a las relaciones en general, este factor se invisibiliza. Esto se debe a que se busca reproducir el discurso de igualdad vigente entre mujeres y hombres, con lo cual se hace una separación entre las actitudes individuales y la visión e ideología de la realidad externa a ellos mismos.

E.4) Preferencia por profesoras y profesores

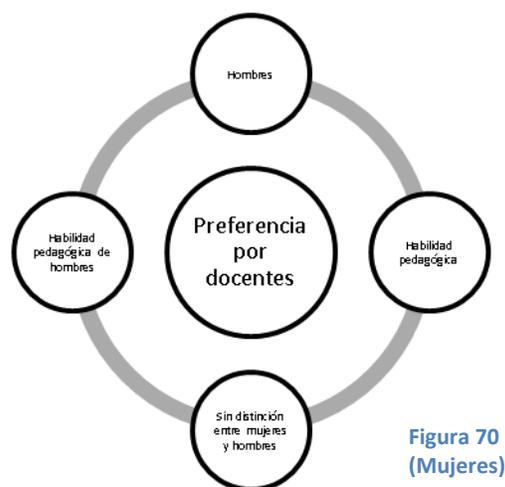


Figura 70 (Mujeres)

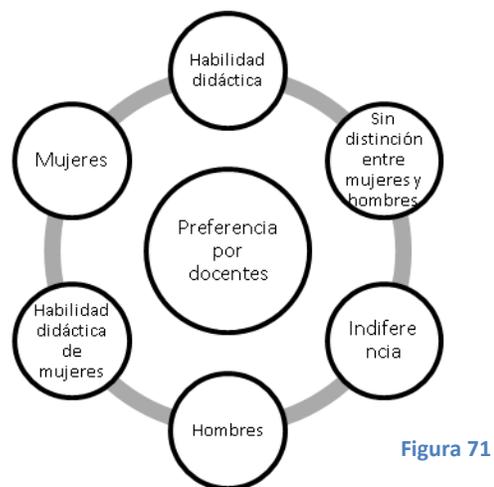


Figura 71

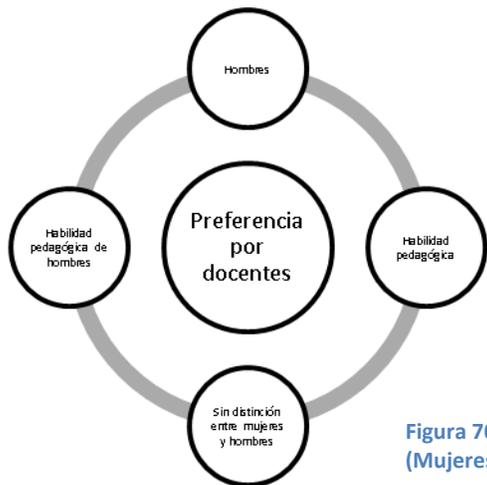


Figura 70 (Mujeres)

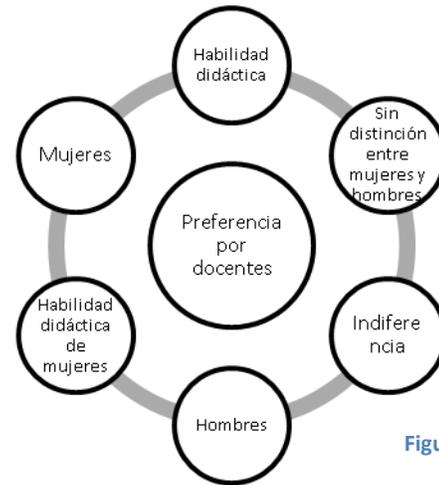


Figura 71

En relación con la preferencia que tienen las entrevistadas por docentes mujeres u hombres, hay una mayor preferencia a los docentes hombres. Se afirma que el tipo de preferencia surge de las habilidades pedagógicas particulares de las y los docentes, pero se reconoce mejor habilidad en este ámbito por parte de los hombres. Por el contrario, los hombres dan mayor reconocimiento a las habilidades de las mujeres, aun cuando repiten el discurso de no distinción entre géneros. Se observa que tanto mujeres como hombres prefieren docentes del género opuesto, lo cual se relaciona con la socialización de construcciones de género en la familia. En el caso de los hombres hay una mayor conceptualización de las mujeres como figuras maternas que en las mujeres. Entonces se puede relacionar esto con que los hombres identifican en las figuras femeninas los roles de enseñanza y las mujeres en las figuras masculinas los roles de autoridad.

En cuanto a las preferencias específicas de docentes, se mencionan tanto a mujeres como hombres y se refuerza el hecho de que las preferencias se basan en las habilidades pedagógicas de profesoras y profesores. Sin embargo, las mujeres señalan actitudes de desconfianza hacia ciertos profesores y confianza hacia quienes prefieren. Los hombres muestran relaciones más cercanas e incluso de amistad.

De esta manera, se observa que las mujeres tienen relaciones más distantes que los hombres con las profesoras y profesores. Esto se relaciona con las actitudes de confianza en sí mismos que se han inculcado a los hombres y que les permiten actuar con mayor desenvolvimiento ante las figuras de autoridad. Por el contrario, las mujeres encuentran mayor reserva en ellas.

E.5) Trato diferenciado de docentes

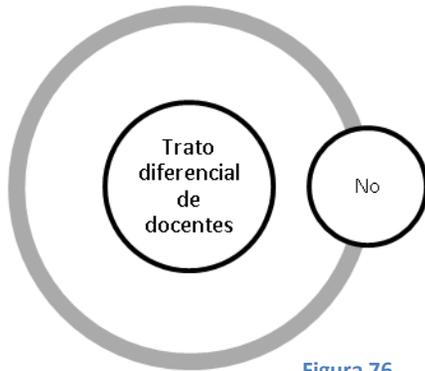


Figura 76
(Mujeres)

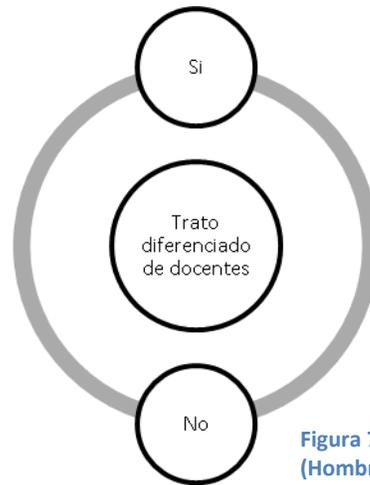


Figura 77
(Hombres)

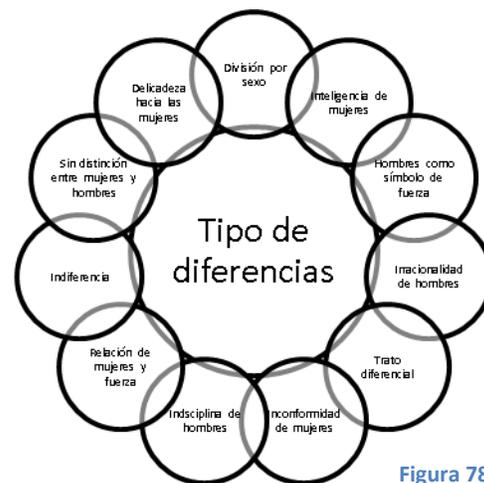


Figura 78
(Hombres)

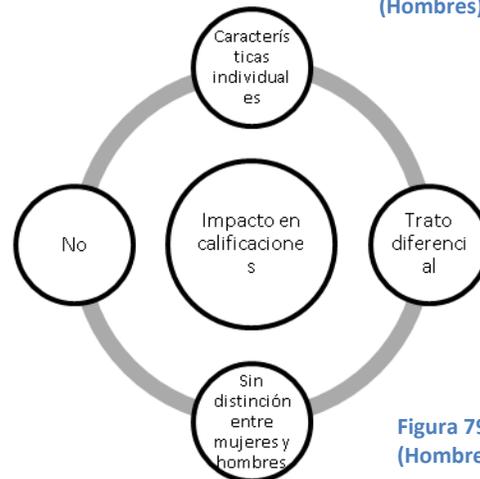
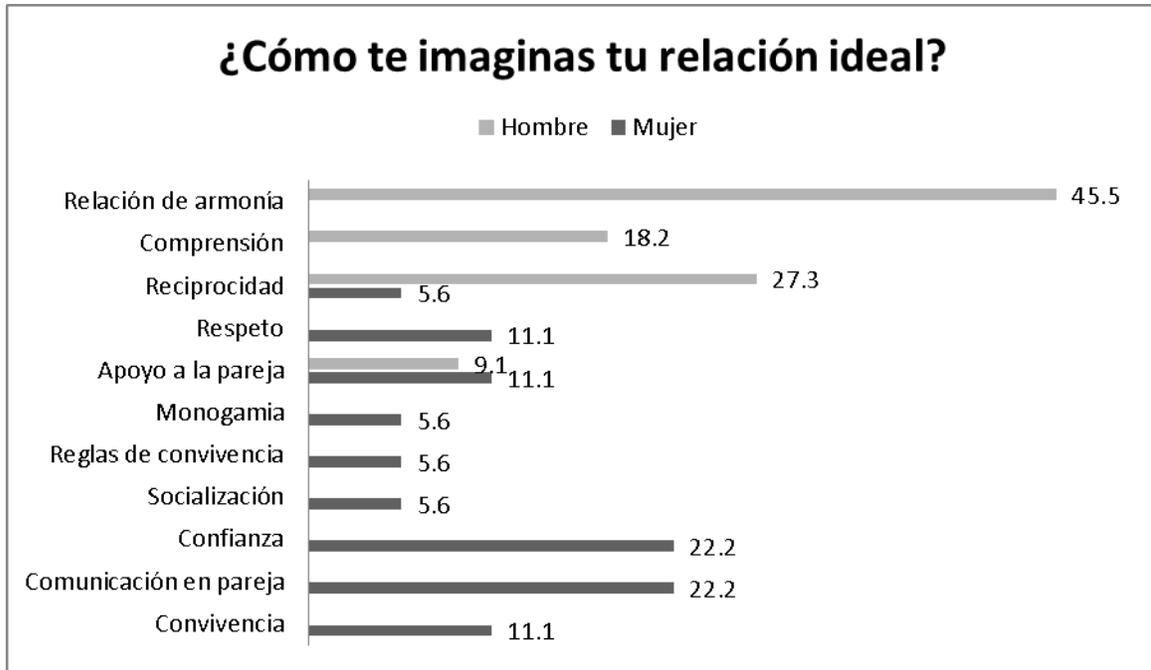


Figura 79
(Hombres)

Mientras que las entrevistadas no perciben diferencia en el trato de profesoras y profesores a mujeres y hombres, una parte de los entrevistados sí lo hace. En su discurso se distinguen estereotipos tradicionales de género como el motivo de estas diferencias. Esto debido a que se diferencian los espacios y las actividades según el género y los entrevistados ubican que la razón de ello son las habilidades distintas entre mujeres y hombres, las cuales naturalizan. Así se ubica a los hombres como símbolo de fuerza y de irracionalidad, y a las mujeres desde lo racional y la delicadeza, lo cual hace que el trato de profesores y profesoras hacia ellas sea más protector. De esta manera, se piensa que las mujeres obtienen mayores beneficios de las diferenciaciones y se descalifican las inconformidades que ellas puedan mostrar ante dicha situación.

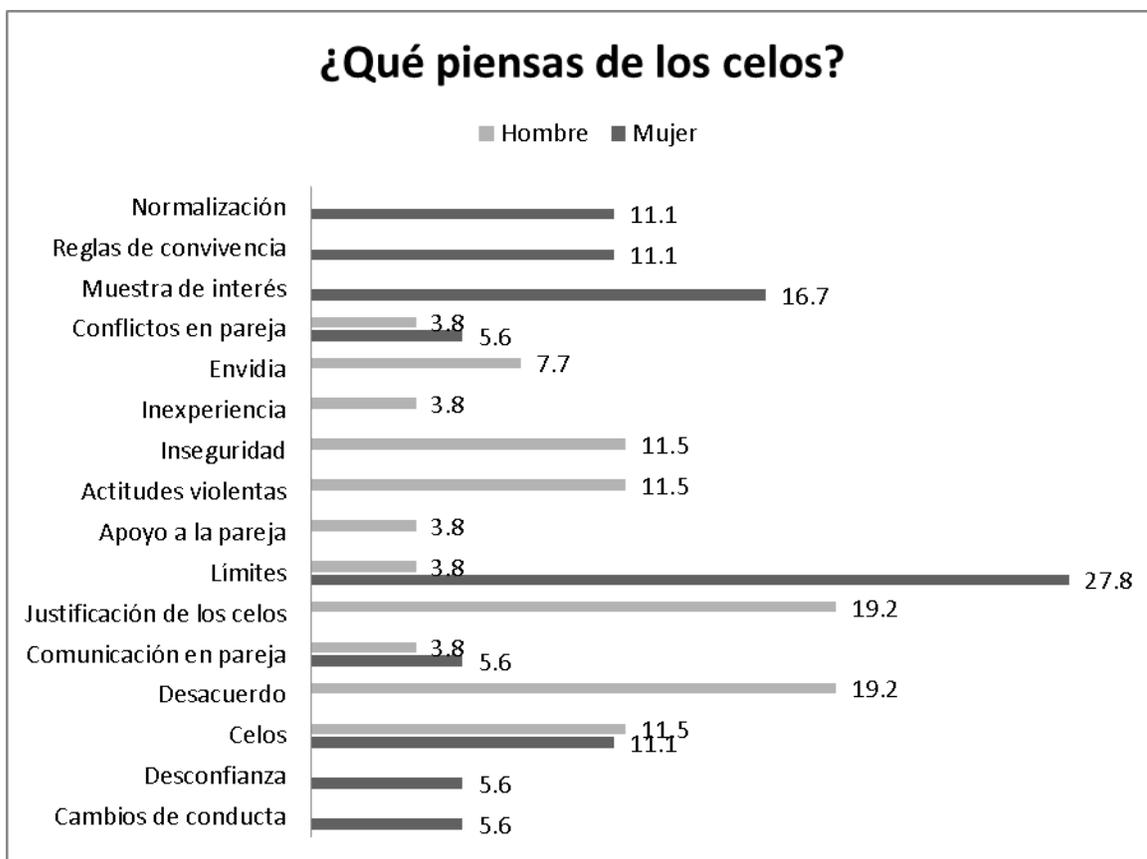
Asimismo, se niega que estas diferencias tengan impacto en las calificaciones de hombres y mujeres. Esto porque de nuevo se adjudican las diferencias a características individuales, a pesar de que se haya reconocido un trato diferencial por género.

Tabla 165



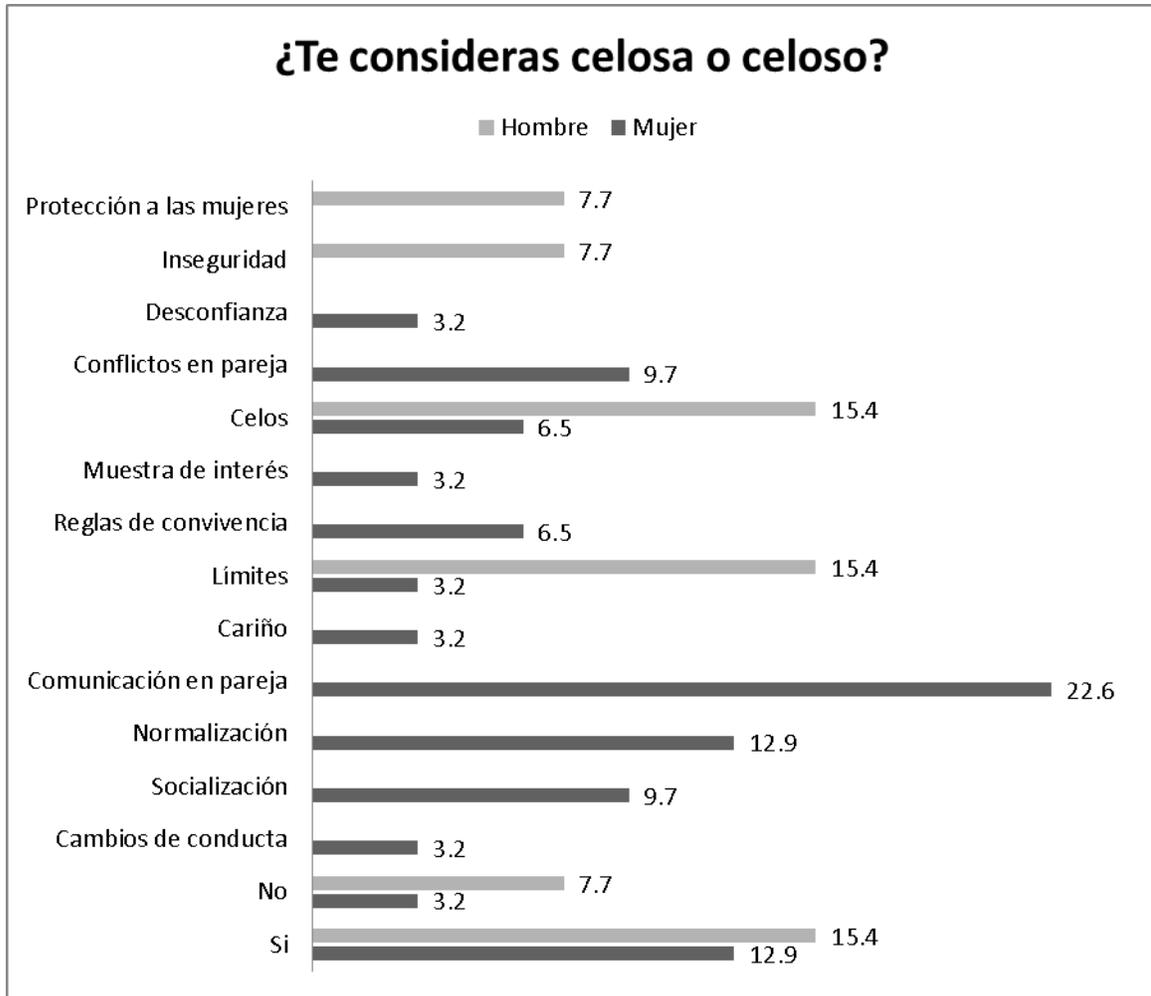
Las respuestas de las entrevistadas sobre la idealización de una relación amorosa contienen más elementos que las de los entrevistados. Entre estos elementos se encuentran la Confianza y la Comunicación en pareja en 22% de sus respuestas respectivamente y respeto y apoyo a la pareja con 11%. El apoyo a la pareja es el único elemento que coincide en el 9% de las respuestas de las mujeres. El elemento que tuvo más presencia fue la relación de armonía en un 45% de las respuestas.

Tabla 166



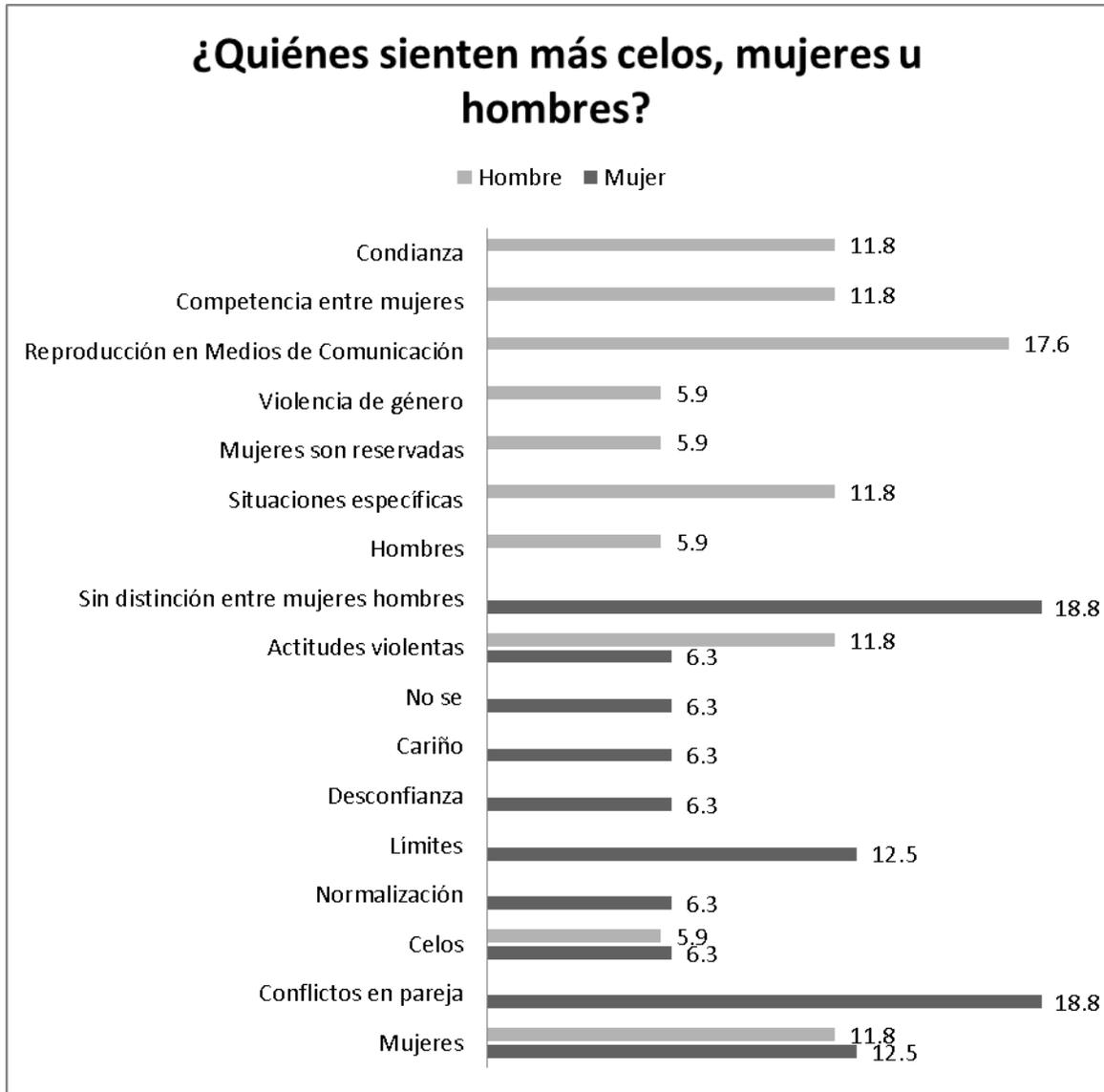
Al hablar de los celos, el 30% del discurso de las mujeres gira en torno a los Límites que puede haber sobre ellos y en el caso de los hombres este elemento aparece sólo en un 4% de su discurso. El 17% del discurso de las mujeres significa a los celos como una muestra de interés y el 11% los normaliza. El 19% del discurso de los hombres justifica los celos, pero está en desacuerdo con ellos en una misma proporción.

Tabla 167



En el 13% del discurso de las mujeres y 14% de los hombres ellas y ellos se afirman como celosas y celosos. Solo en el 3% del de las mujeres y 8% de los hombres no se consideran como tal. El 23% de las respuestas de las mujeres está dirigido a la comunicación en pareja y el 15% del de los hombres habla sobre los límites aceptables de los celos.

Tabla 168



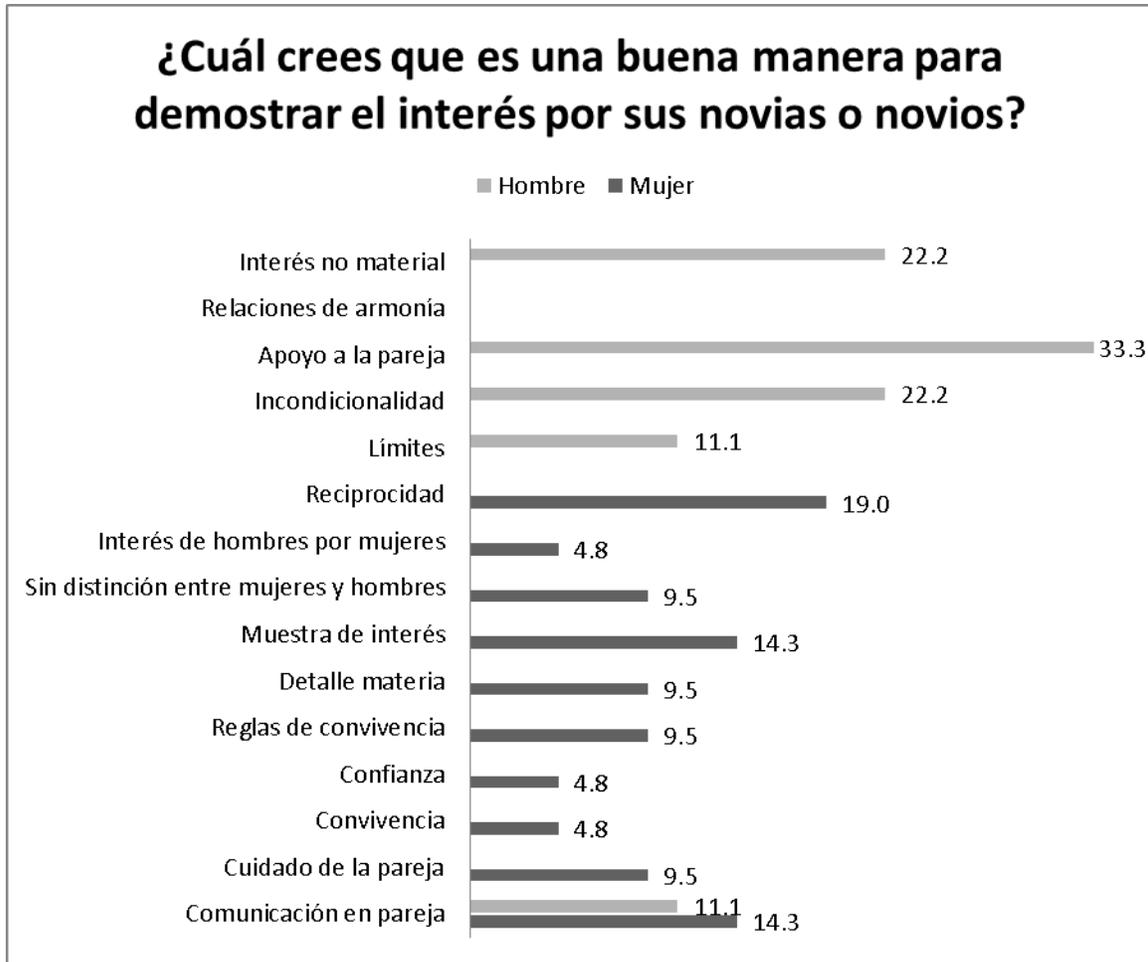
En cuanto a la diferencia de celos entre mujeres y hombres, el discurso de las entrevistadas no encuentra distinción en el 19% de este. Los hombres hablan de la reproducción de estereotipos de género en cuanto a este tema en los medios de comunicación en el 18% de su discurso. El 12% del discurso de las entrevistadas y 12% de los entrevistados señala que las mujeres son quienes sienten más celos y en el 6% del discurso de los entrevistados se señala que son los hombres.

Tabla 169



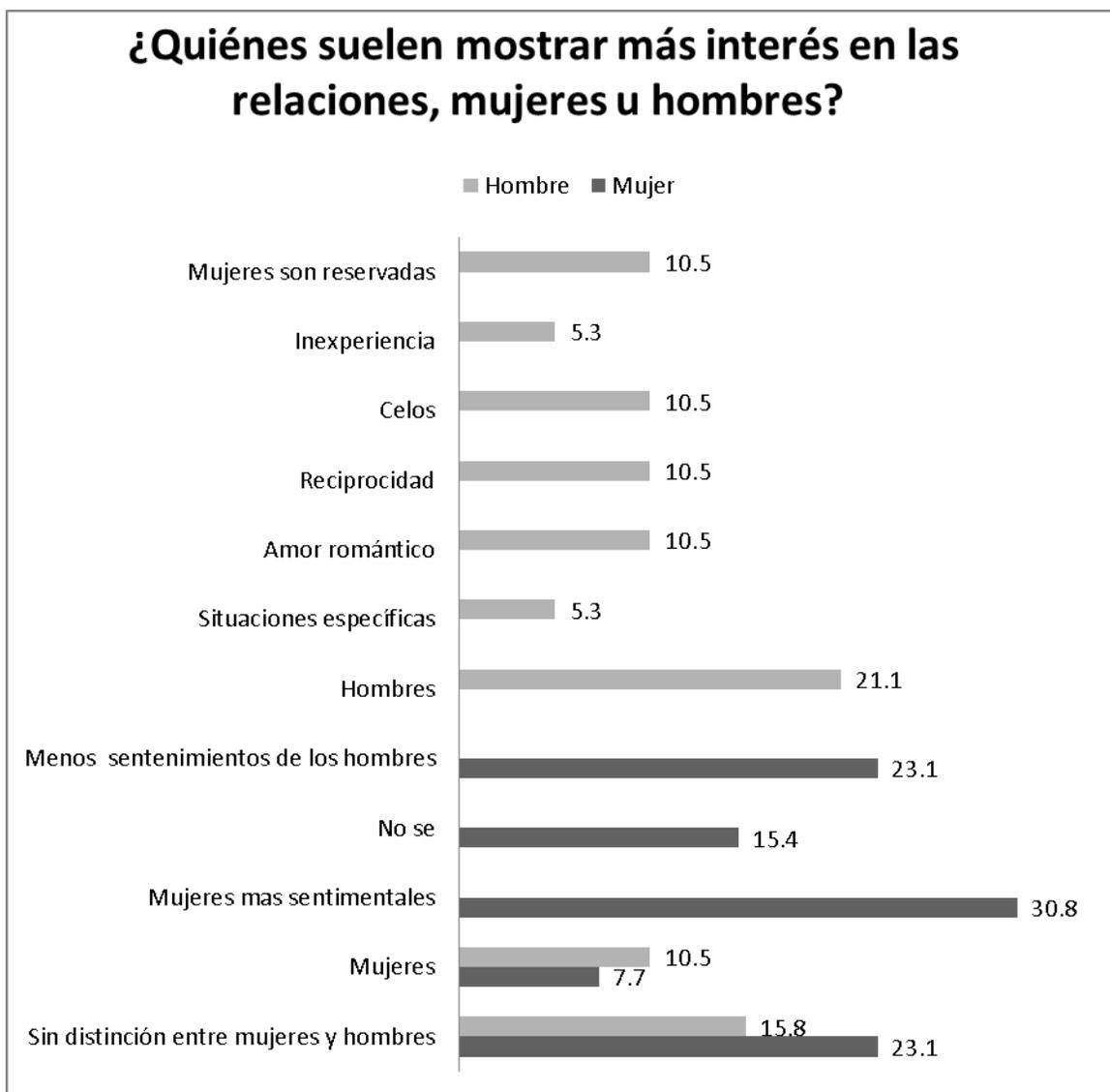
Las coincidencias entre las respuestas de mujeres y hombres sobre los elementos importantes en una relación se encuentran en la comunicación en pareja, que se repite en 16% del discurso de las entrevistadas y 6% del de los entrevistados; también coinciden en 19% de los entrevistados y 16% de las entrevistadas. Por último, los Límites en la relación se encuentran en el 16% del discurso de los hombres y 6% del de las mujeres.

Tabla 170



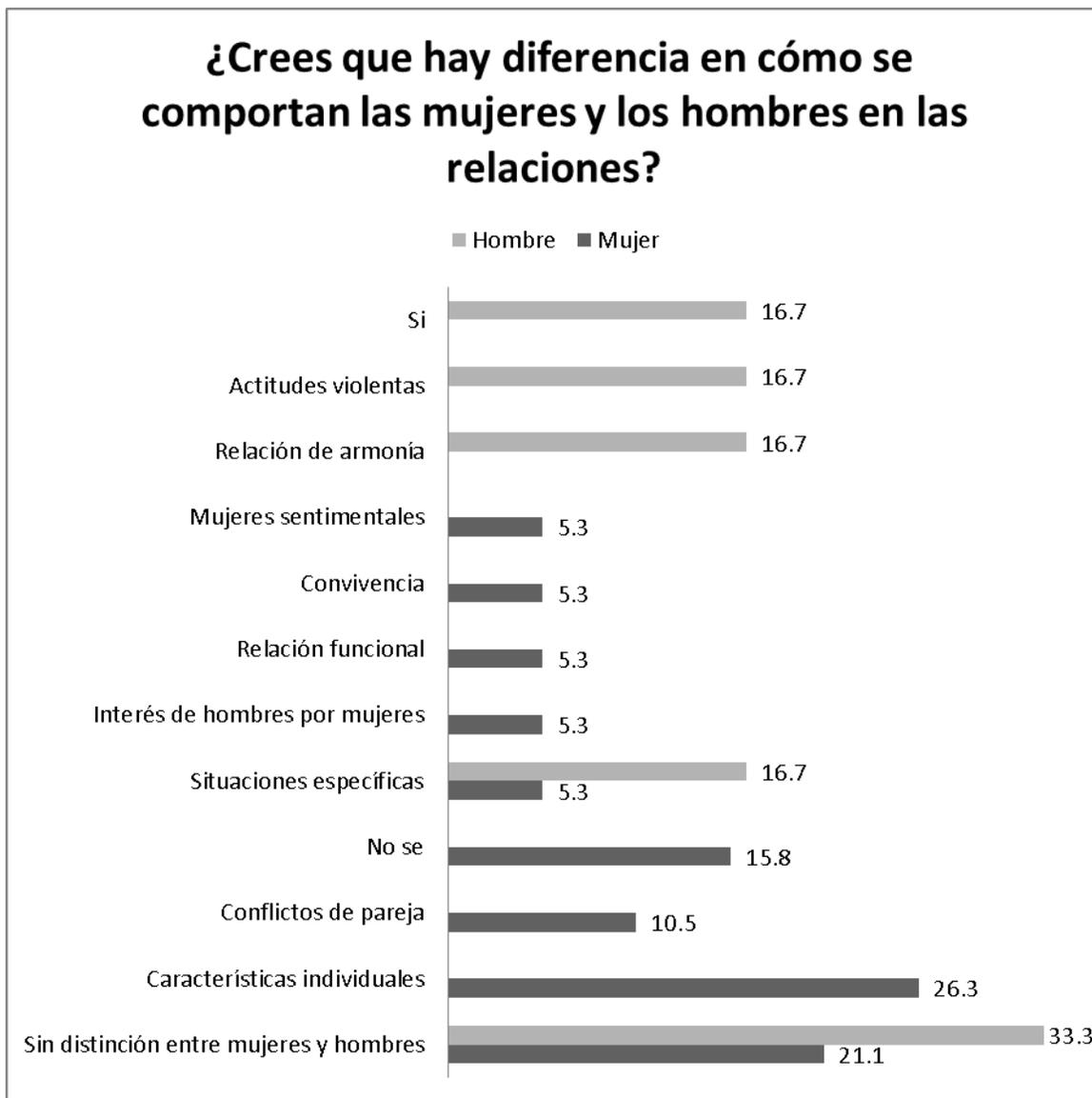
El único elemento en el que coinciden mujeres y hombres sobre la forma de demostrar el interés por sus novias o novios es la comunicación en pareja, presente en el 15% del discurso de las mujeres y 11% del de los hombres. El elemento más repetido en el discurso de las mujeres es la reciprocidad, en 19% de este; y en el de los hombres es el apoyo a la pareja en 33% del mismo.

Tabla 171



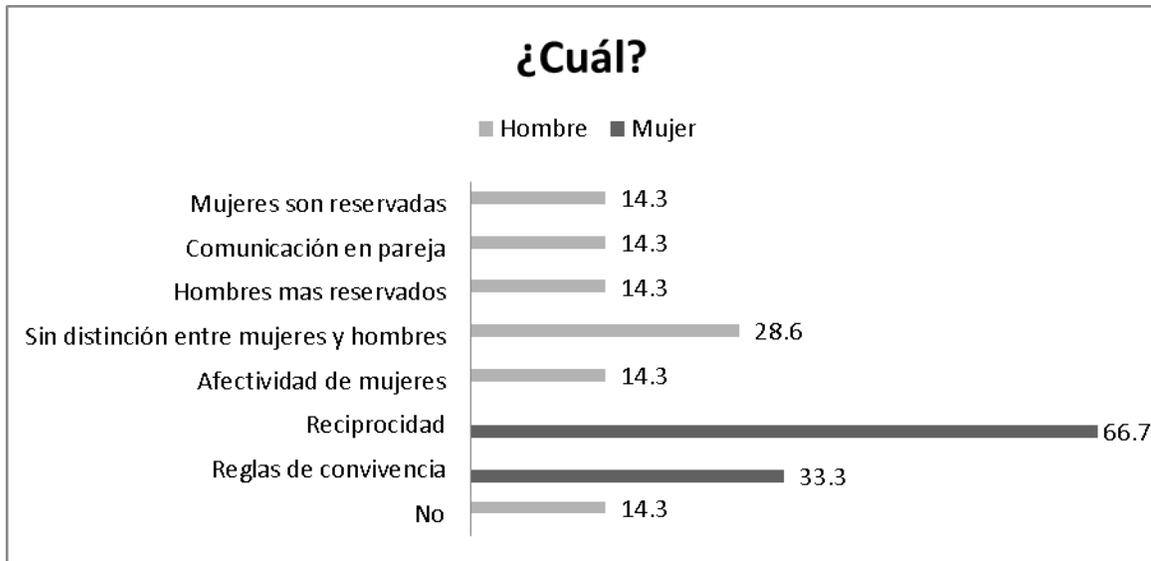
En el 8% del discurso de las entrevistadas y 10% del de los entrevistados se indica que las mujeres son quienes muestran más interés en las relaciones de pareja. Sólo los entrevistados señalan a los hombres como quienes lo hacen, en el 21% de su discurso. En el 31% de las entrevistadas, ellas hablan sobre la idea de las mujeres como personas más sentimentales que los hombres.

Tabla 172



Tanto en el discurso de las entrevistadas como en el de los entrevistados, no hacer distinción entre mujeres y hombres en la diferencia de comportamientos en las relaciones según el género es el elemento que más se repite, en el 21% del discurso de las mujeres y 33% de los hombres. Las mujeres atribuyen estas diferencias a características individuales de las personas en el 26% de su discurso y los hombres hablan de situaciones específicas en el 17% del suyo.

Tabla 173



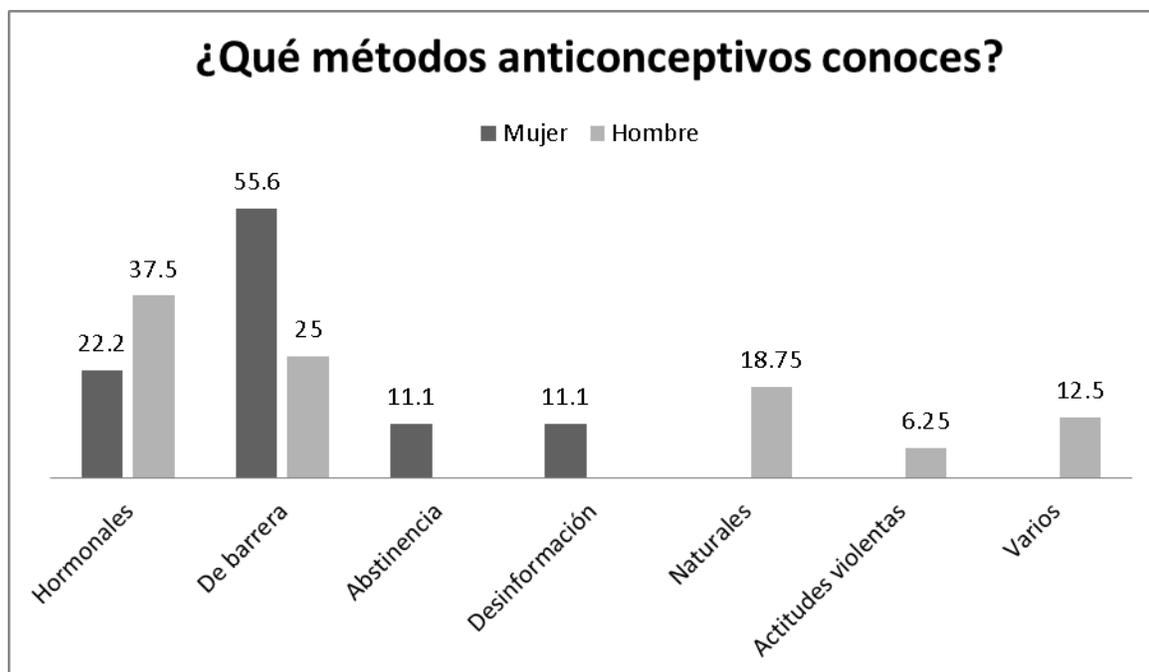
Al hablar sobre cuáles son las diferencias en el comportamiento en las relaciones, el discurso de las mujeres habla sobre la Reciprocidad (70%) y las Reglas de convivencia (33%). En el discurso de los hombres no se hace distinción entre mujeres y hombres (29%) y se habla que las mujeres (14%) y los hombres (14%) son más sentimentales que sus parejas.

Tabla 174



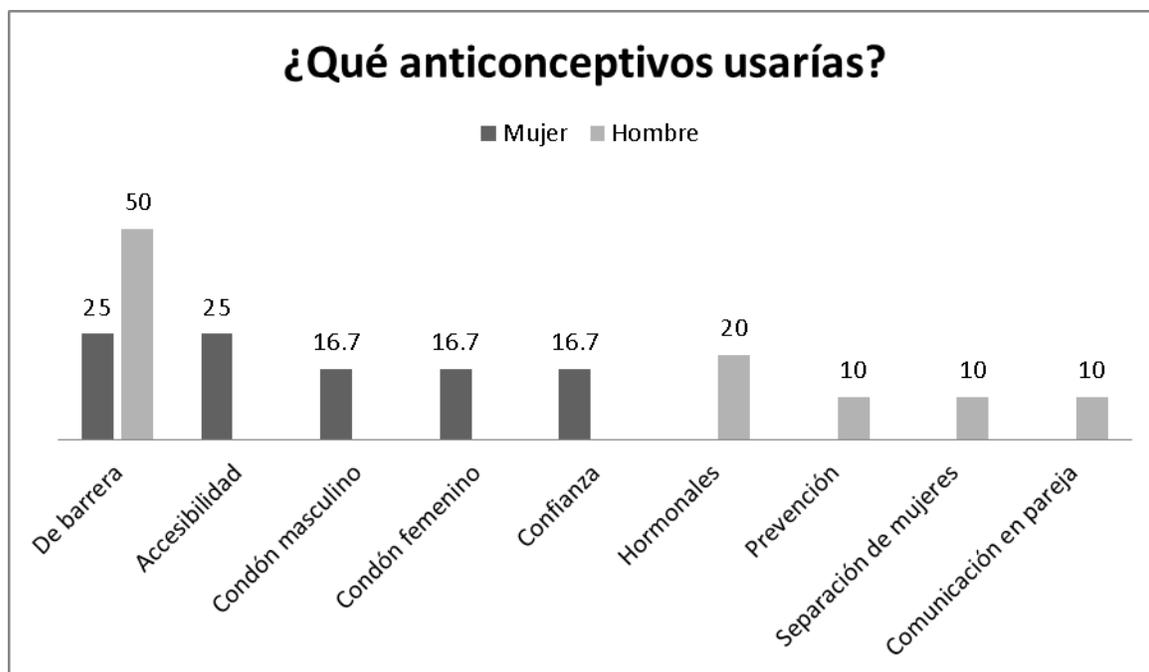
El 60% del discurso de los hombres sobre sentirse preparados para tener relaciones sexuales indican que no lo están, en el caso de las mujeres esto se repite en 33% de su discurso. El 20% del de los hombres indica que sí están listos. En este tema se encuentran más elementos en el discurso de las mujeres quienes hablan sobre tener información de salud sexual en el 40% de su discurso.

Tabla 175



En la mayor parte del discurso de entrevistadas y entrevistados sobre los anticonceptivos que conocen se habla sobre los de barrera en el 56% del discurso de las mujeres y 25% del de los hombres. Los anticonceptivos hormonales se encuentran en el 22% del de las mujeres y 38% del de los hombres.

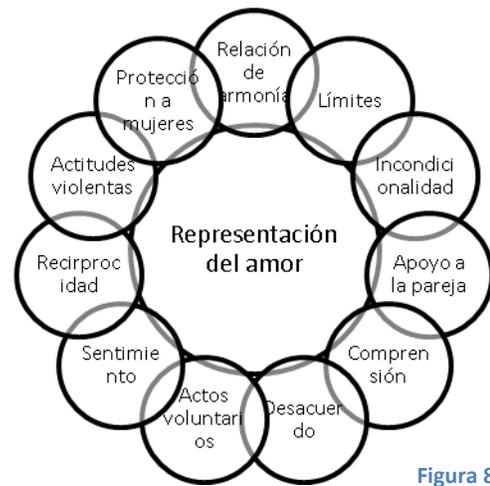
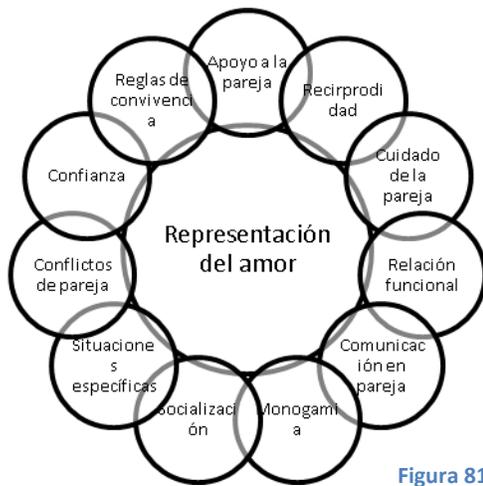
Tabla 176



Sobre los anticonceptivos que usarían las entrevistadas y entrevistados, los de barrera son los más presentes en ambos discursos, en el 50% del de los hombres y 25% de las mujeres. Las mujeres distinguen entre el condón femenino y el masculino, los cuales están presentes en el 17% de su discurso respectivamente. En este sentido, se habla de accesibilidad en el 25% del discurso, lo cual indica que la decisión de las mujeres es decidida a partir de la posibilidad de acceso a anticonceptivos más que la decisión individual.

Familias

F.1. Representación del amor



La representación del amor es similar en los discursos de las entrevistadas y los entrevistados. En ambos casos se identifica a partir de una pareja heterosexual cuyos miembros tienen la responsabilidad de apoyarse entre sí y actuar de manera recíproca. En ambos casos se habla sobre reglas de convivencia que implican la monogamia y la confianza a partir de esta.

La principal diferencia entre mujeres y hombres es que estos últimos establecen la incondicionalidad de la relación y del apoyo entre ambos, especialmente de protección hacia las mujeres. Otra de las categorías que se encuentran en el discurso de los hombres son las actitudes violentas, las cuales se relacionan con la idea de incondicionalidad, debido a que se piensa que la protección de la mujer dentro de la relación justifica actos de violencia hacia otros hombres e incluso entre la pareja. Esto último debido a que no se conceptualizan como actos violentos.

Por su parte, las mujeres también hablan de protección a la pareja, pero no ubican este elemento de la relación como dirigido hacia las mujeres. Asimismo, ellas ubican más reglas de convivencia que los hombres, quienes resaltan la voluntariedad de las acciones en la relación.

Todo ello reproduce roles tradicionales de género en los cuales las mujeres juegan un papel de desprotección y delicadeza frente a los hombres, quienes poseen el poder representado por medio de la protección. Asimismo, se refleja mayor involucramiento de ellas en la relación, puesto que ellos no establecen tantas reglas de convivencia.

F.2.. Representación de las relaciones

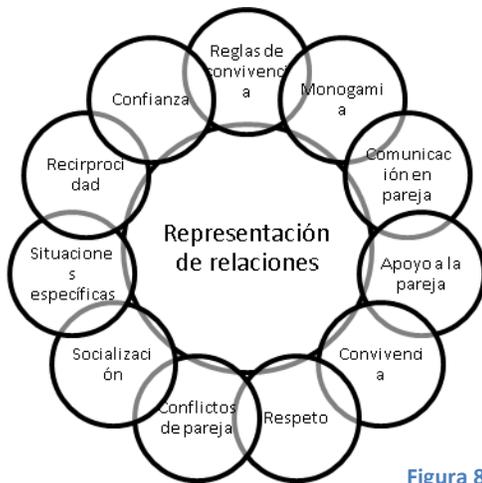


Figura 83
(Mujeres)

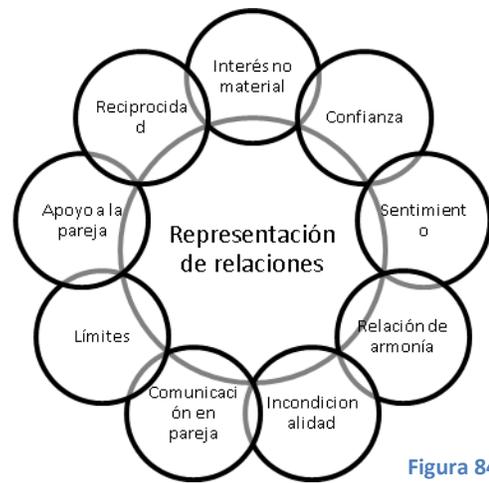


Figura 84
(Hombres)

Al hablar en específico de las relaciones, de nuevo se repite la conceptualización heterosexual de ellas. Una vez más las mujeres refieren más reglas de convivencia que los hombres, quienes repiten la incondicionalidad como elemento de las mismas.

La confianza es un elemento que es considerado por mujeres así como por hombres. Al igual que la comunicación en pareja. El resto de los elementos repite los roles tradicionales que se observan en el caso de la representación del amor.

F.3. Celotipia

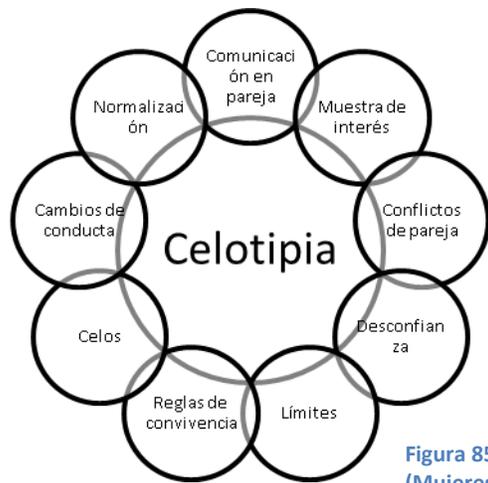


Figura 85
(Mujeres)

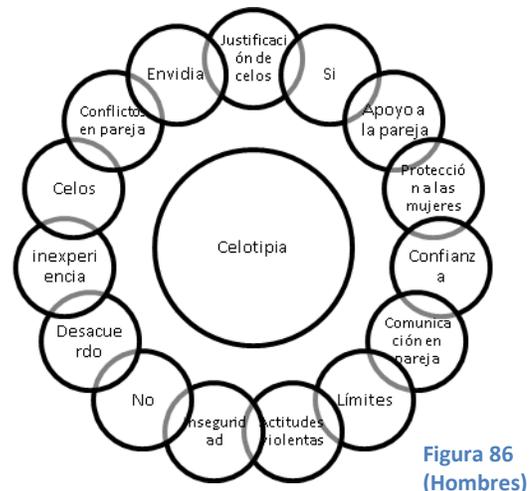


Figura 86
(Hombres)

La familia de códigos relacionados con los celos es mayor en el caso de los entrevistados que las entrevistadas. Esto se debe a que ellos ubican más actitudes y acciones alrededor de los celos. En ambos casos, se percibe a los celos como parte natural de una relación y se encuentran justificaciones a ellos y a las acciones que envuelven.

Las mujeres ubican a los celos como una forma de demostrar el interés por las parejas. Por su parte, los hombres se posicionan más en desacuerdo con ellos, lo cual no significa que no los sientan ni los justifiquen, sino que encuentran más formas de terminar con ellos dentro de la relación. En el mismo sentido, es interesante ver que los hombres hablan sobre límites de los celos en las relaciones, lo cual se relaciona con que perciban que los celos pueden causar actitudes de violencia, sin embargo ello no evita que sean aceptados. En este sentido, las mujeres ubican reglas de convivencia que se relacionan con estos límites, pero no las perciben como barreras.

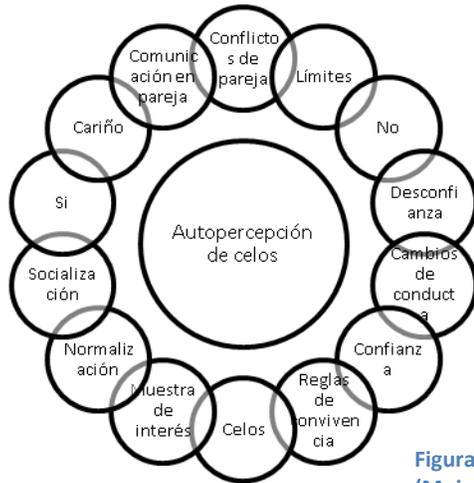


Figura 87
(Mujeres)

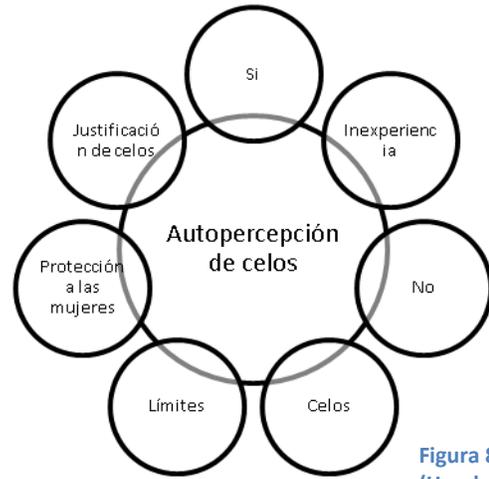


Figura 88
(Hombres)

Al ubicarse a sí mismas como celosas, el discurso de las mujeres tiene más elementos que el de los hombres. Lo cual significa que la socialización de los celos es mayor en experiencia propia que al hablar de manera general. En este sentido, la confianza y desconfianza entre las parejas son elementos fundamentales para las construcciones de comportamientos de celos. Asimismo, en ellas se ubica la posibilidad del cambio de conducta en sus parejas en relación a los celos. Esta situación puede desencadenar en actitudes de violencia pues de relaciona con la conceptualización del amor y las relaciones.

Por su parte, los hombres se identifican a sí mismos como celoso pero con menos elementos alrededor de ello. En su discurso de justifica constantemente el comportamiento de celotipia y se repite la idea de protección de las mujeres como parte de la relación. Así, de nuevo se ubican en el rol de fuerza y protectores lo cual significa a las mujeres como su posesión.

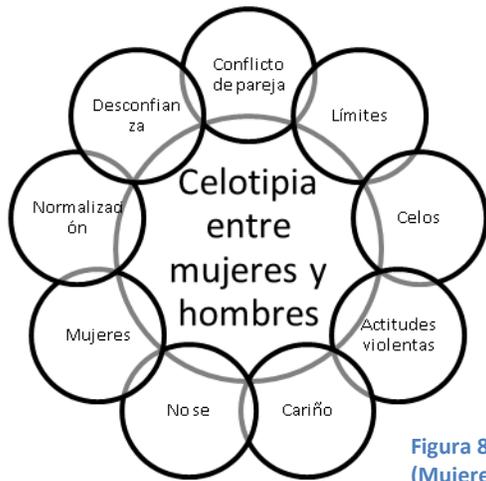


Figura 89 (Mujeres)

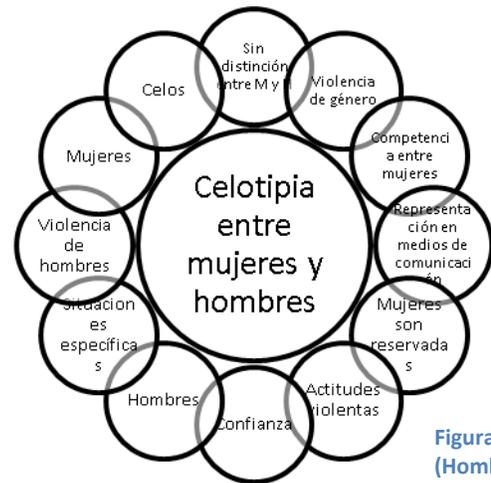


Figura 90 (Hombres)

Las mujeres ubican que ellas son quienes normalmente sienten más celos que los hombres, mientras que estos últimos reconocen a ambos. En ambos casos se habla de actitudes violentas como parte de los celos, pero de límites que hacen que se acepten ciertos niveles de estas actitudes.

De esta manera se normalizan los celos y la violencia que esto provoca. En el caso de los hombres esta socialización es reforzada a través de los medios de comunicación.

F.4) Actitudes de interés en las relaciones



Figura 91 (Mujeres)

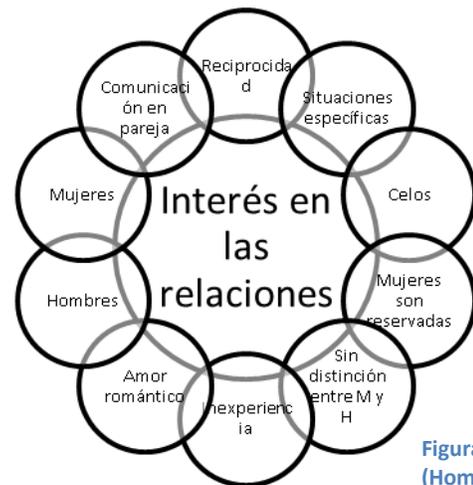


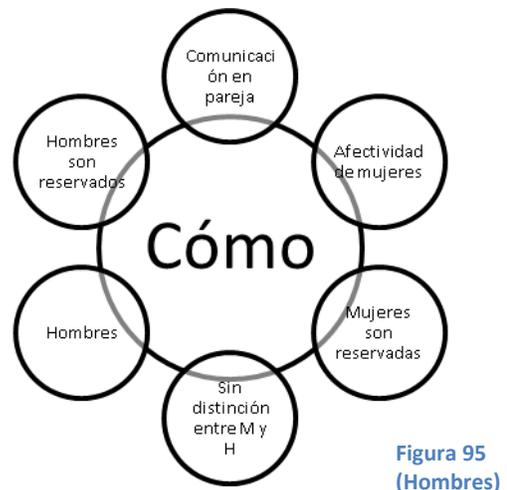
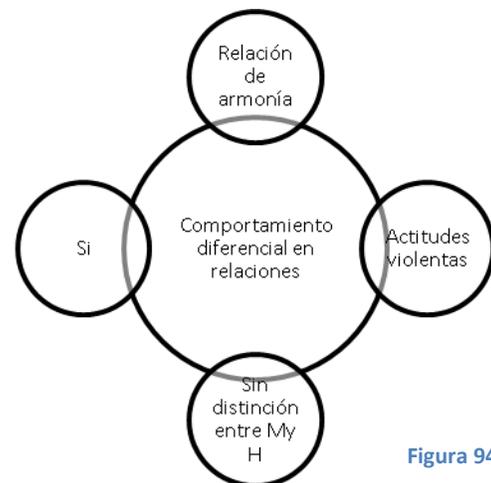
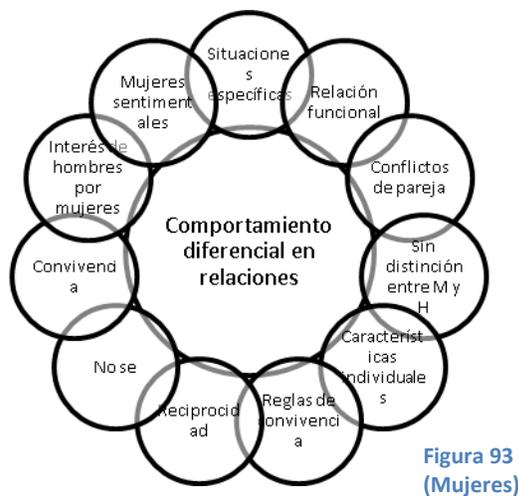
Figura 92 (Hombres)

Ni las entrevistadas como los entrevistados hacen distinciones entre mujeres y hombres en cuanto al interés que se le presta a las relaciones. De nuevo las mujeres repiten reglas de convivencia en su discurso, mientras que los hombres hablan más a partir de situaciones específicas y de las significaciones que se les da a estas.

Los hombres relacionan los celos con muestras de interés, mientras que las mujeres repiten más la convivencia y la comunicación como elementos de interés. En relación a las formas de mostrar interés, las entrevistadas hablan sobre el que los hombres sienten por las mujeres y los entrevistados mencionan que las mujeres no demuestran el interés debido a que son más reservadas.

Con ello se continúan reproduciendo los roles tradicionales. Esto es, las mujeres representan el papel de sumisión a través de actitudes de delicadeza. Por su parte, los hombres juegan el rol activo de las relaciones lo cual les da más poder sobre la misma y sus parejas. De esta manera, las relaciones de pareja son desiguales para mujeres y hombres, puesto que dan mayor poder a los hombres que a las mujeres.

F.5. Comportamiento en las relaciones



En general ni las entrevistadas ni los entrevistados ubican una diferencia entre la forma en que las mujeres y los hombres se comportan dentro de las relaciones. Una vez más en el discurso de las entrevistadas la socialización de reglas de convivencia es evidente y la mención de actitudes violentas lo es en el discurso de los entrevistados.

A pesar de que no se menciona una referencia explícita entre el comportamiento por géneros, tanto mujeres como hombres reproducen estereotipos tradicionales de género que estos comportamientos. Tanto las entrevistadas como los entrevistados reconocen en las mujeres comportamiento pasivos y de delicadeza debido a que son más sentimentales que los hombres. Por su parte los entrevistados también califican a los hombres como menos expresivos. Esto tiene que ver con la representación de identidad masculina que niega la expresión de sentimientos a los hombres. De nuevo, la diferenciación en los comportamientos de mujeres y hombres dentro de las relaciones hace que haya desigualdad en las relaciones y en la forma en que se reproducen los roles de poder y dominación entre las y los adolescentes.

F.6. Relaciones sexuales

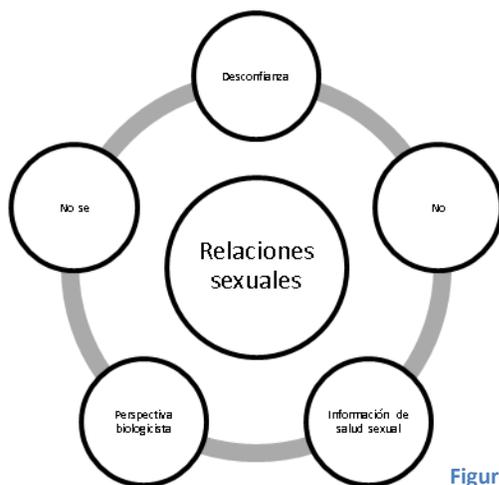


Figura 96
(Mujeres)

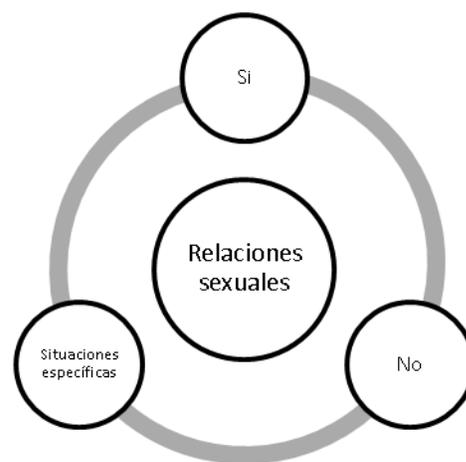


Figura 97
(Hombres)

Tanto mujeres como hombres tienen información sobre métodos anticonceptivos. A pesar de que las mujeres mencionan varios tipos de métodos, hay un grado mayor de desinformación en su discurso que en el de los hombres. Asimismo, ellas mencionan desconfianza en algunos de estos métodos. En cuanto a los hombres, además de mencionar tipos de métodos anticonceptivos, se perciben actitudes de violencia en relación al tema.

Así, mientras que hay un mayor cuidado de la salud por parte de las mujeres, los hombres hablan del tema de una manera más trivial. Con ello, la significación del sexo es diferente y hace que las actitudes frente al mismo sean inequitativas y puedan provocar violencia por parte de los hombres hacia las mujeres.

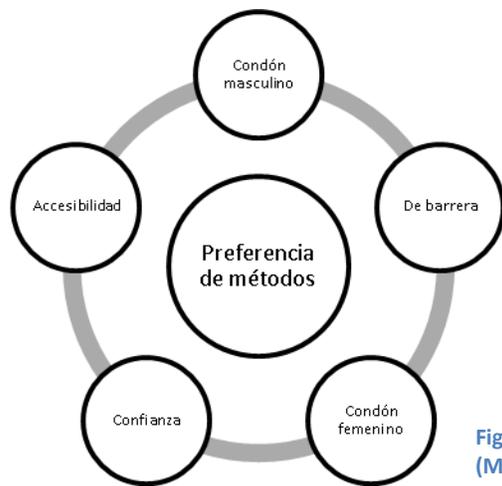


Figura 98
(Mujeres)

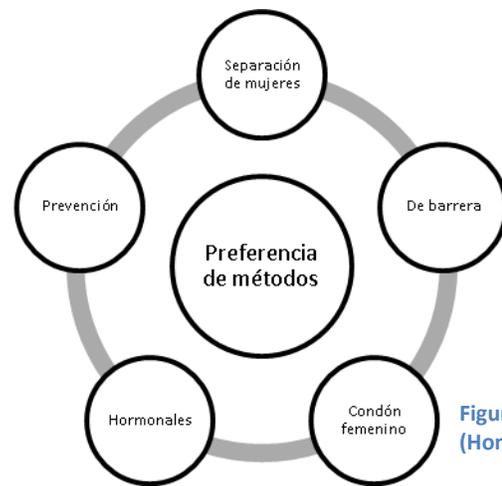


Figura 99
(Hombres)

En cuanto a la decisión de uso de anticonceptivos, tanto las entrevistadas como los entrevistados tienen preferencia por el condón. Las mujeres mencionan que el uso del condón masculino es cuestión de accesibilidad, pero en el caso de tener elección se inclinan por el uso del femenino por el hecho de que se sienten más seguras.

Por el contrario, los hombres no consideran esta posibilidad y marcan una diferencia en el uso de anticonceptivos entre mujeres y hombres. A partir de ello, se separan de las decisiones de protección de las mujeres.

Los entrevistados tienen preferencia por el condón. Las mujeres mencionan que el uso del condón masculino es cuestión de accesibilidad, pero en el caso de tener elección se inclinan por el uso del femenino por el hecho de que se sienten más seguras.

Por el contrario, los hombres no consideran esta posibilidad y marcan una diferencia en el uso de anticonceptivos entre mujeres y hombres. A partir de ello, se separan de las decisiones de protección de las mujeres.

G) Percepción de diferencias entre mujeres y hombres

Nube de palabras



Figura 100

Mujeres

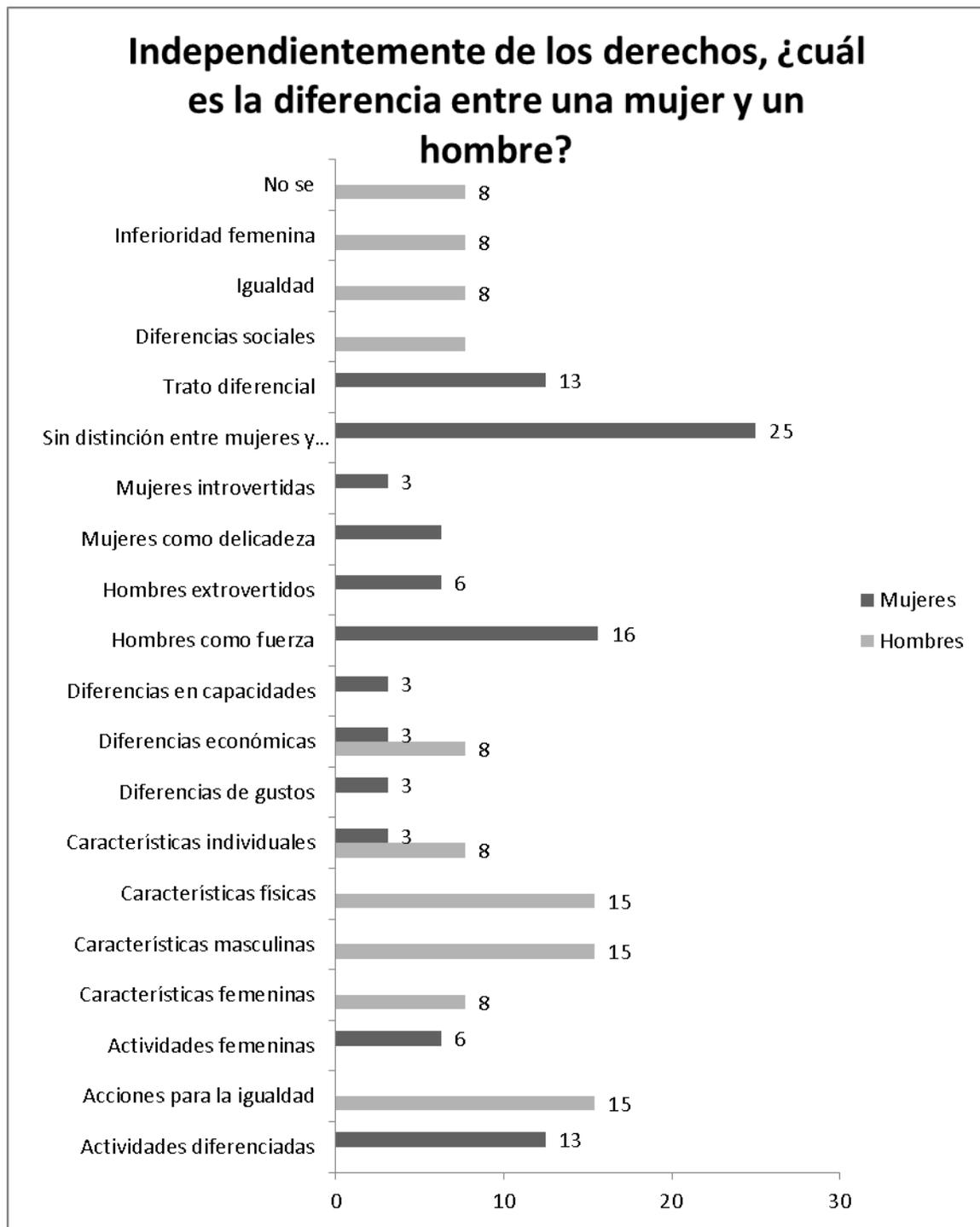
Hombres

Por último, en cuanto a la percepción de las diferencias entre mujeres y hombres, Hombres (11) fue la palabra más repetida por las mujeres y Mujeres (7) por los hombres. En segundo lugar se encuentra Mujeres (16) fue la más repetida por las entrevistados y Hombres (6) por los entrevistados. La poca diferencia entre ambas palabras en el discurso de mujeres y de hombres habla de una percepción de igualdad entre mujeres y hombres. En el mismo sentido Igual tuvo una frecuencia de (4) en el caso de las mujeres y (3) en el caso de los hombres.

Esta percepción de igualdad responde a una invisibilización de esta diferenciación, la cual estuvo presente en el resto de las variables.

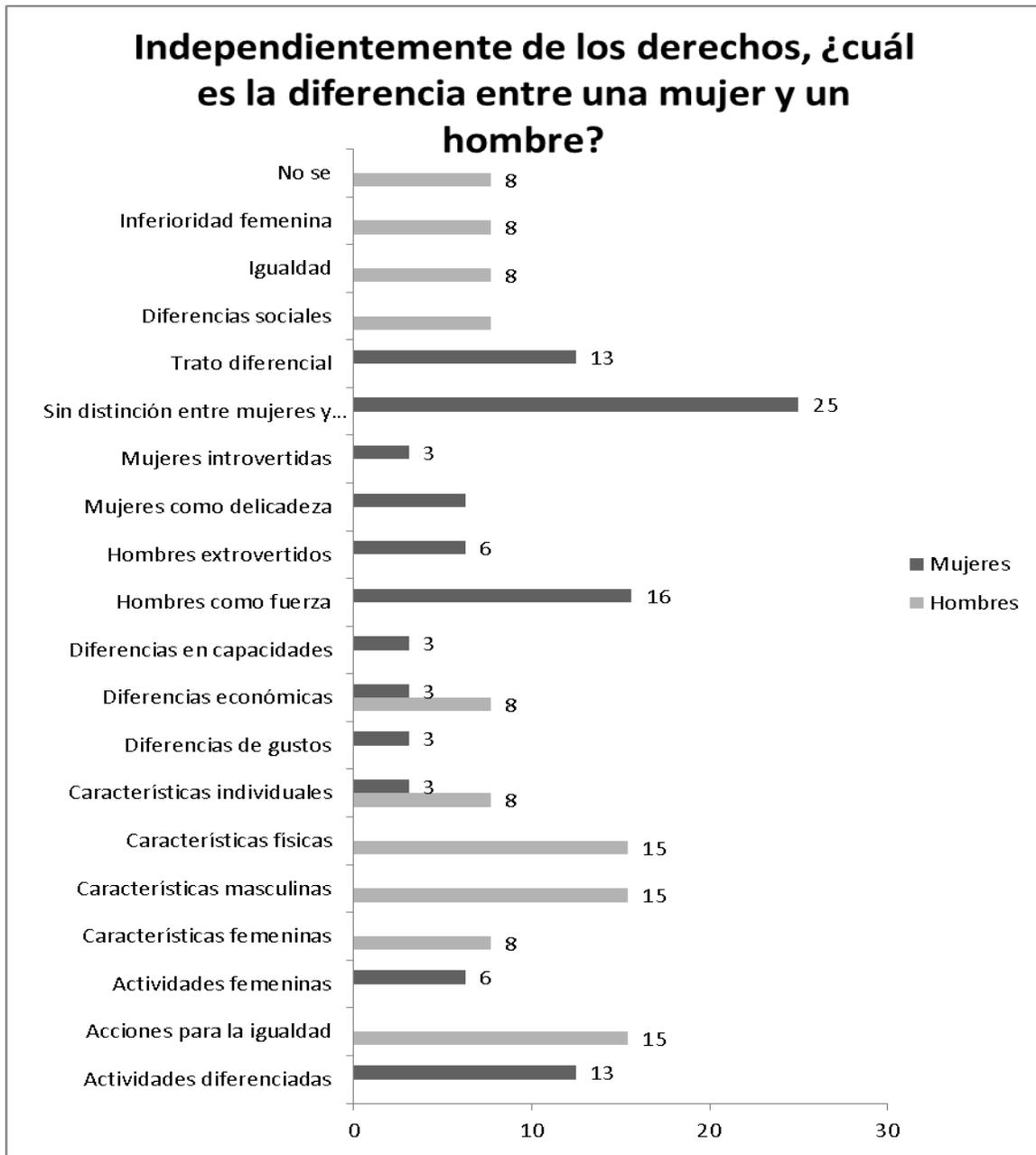
Frecuencia de códigos

Tabla 177



Frecuencia de códigos

Tabla 177



El 25% del discurso de las mujeres indica que estas no hacen distinción entre mujeres y hombres. El 16% relaciona a los hombres con la fuerza y en el 13% se habla de tratos y actividades diferenciadas respectivamente.

En cuanto a los hombres, el 15% de su discurso habla sobre características física, masculinas y sobre acciones encaminadas a alcanzar la igualdad, respectivamente.

Familias

G.1) Diferenciación entre mujeres y hombres



Figura 101
(Mujeres)

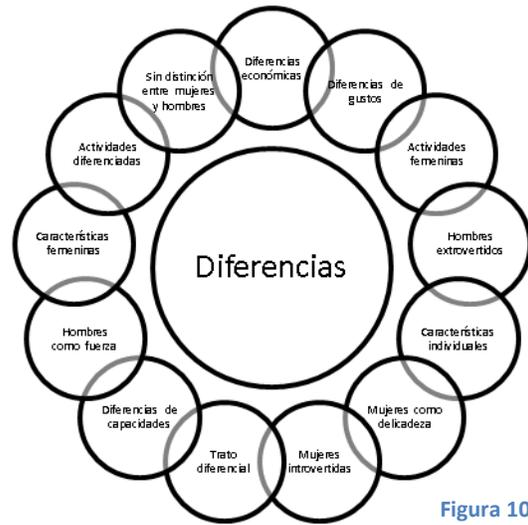


Figura 102
(Hombres)

Tanto las entrevistadas como los entrevistados presentan múltiples elementos discursivos al hablar sobre las diferencias entre mujeres y hombres. Ambos mencionan que existe igualdad entre ambos en diversos espacios y reconocen que se toman acciones para promover la igualdad, debido a las diferencias que existen que, principalmente ubican en lo económico. Asimismo, reproducen estereotipos tradicionales de género que diferencian a lo masculino de lo femenino.

A pesar de estos reconocimientos, reafirma la idea de igualdad en el espacio público. Esto hace ver que las diferencias de trato y de socialización en los espacios sociales e individuales son invisibilizados.

Capítulo 4.- La influencia de la reproducción de estereotipos de género en el ámbito escolar de nivel secundaria: El caso de la secundaria del Colegio Lowell. En este capítulo se presenta la metodología de la investigación empleada en esta tesis y se presentan y analizan los resultados cualitativos y cuantitativos. Esto se hace desde la Investigación feminista.

Capítulo 5.- El Trabajo Social y la intervención en los procesos educativos durante la adolescencia. Este último capítulo presenta los fundamentos teóricos del Trabajo Social en la intervención de las relaciones escolares desde una perspectiva feminista. Posteriormente se establece una propuesta de fundamentos metodológicos para la construcción de intervenciones en este ámbito.

4.3.3. Análisis de resultados

A partir de este estudio se observa que los procesos sociales en la vida escolar de mujeres y hombres están influidos por la reproducción y naturalización de estereotipos tradicionales de género, los cuales se traducen en roles asignados de manera diferencial a mujeres y a hombres. La socialización de los mismos está presente tanto en la familia como en la escuela.

La interiorización de dichos roles puede ser identificada a partir de la teoría de aprendizaje de Lev Vygotsky. En ella se afirma que a través de la interacción de las personas internalizan y aprenden a manejar símbolos que les permiten desenvolverse en el ambiente social. Tal es el caso de la interiorización de los estereotipos tradicionales de género que influye en las actividades y espacios relacionales de las y los adolescentes que participaron en la presente investigación.

Dentro de la familia, la reproducción de estos estereotipos tradicionales de género se desarrolla a través de la proyección y convivencia con figuras femeninas y masculinas que los reproducen. La cercanía de mujeres y hombres con los miembros de su familia es similar entre ambos. Sin embargo, las mujeres se sienten más cercanas a familiares mujeres que hombres, mientras que en los hombres no se ve esta distinción.

La figura de las madres, es la que más cercanía presenta entre las mujeres y esto es en mayor medida que la figura paterna, ante la cual se tiene una menor idealización en el caso de las mujeres, al contrario de los hombres, quienes no hacen distinción en ello. De esta manera se observa cómo la socialización de la figura maternal influye de manera diferente en los procesos sociales de mujeres y hombres, con una mayor identificación de ellas a esta figura.

En cuanto a los roles que dentro de esta institución social se reproducen, la de la figura de madre como cuidadora y de mujer desde la fragilidad es la que más influencia tiene entre mujeres y hombres. Esto sucede en mayor medida entre los hombres, quienes identifican a sus madres en espacios del hogar y naturalizan en ellas tareas domésticas y de cuidado como parte fundamental de su rol en la familia.

En cuanto a la socialización de las mujeres, ellas conviven en mayor medida con familiares de su mismo género, en especial sus madres. A pesar de estar presentes en su papel dentro de sus familias es minimizado frente a sus tareas fuera de este espacio. Por

el contrario, el símbolo de padre como proveedor está vigente y es visto como figura de autoridad y distanciada. Es por ello que la relación con la madre es más significativa. Con ella, las mujeres sienten una identificación por cuestiones de género que, a pesar de que en ocasiones se traduce en una relación de aspiración, conlleva mayores conflictos que en el caso del padre con quien el distanciamiento implica relaciones sencillas.

En consecuencia, la relación que tienen con mujeres y hombres es un reflejo diferenciado de esta situación entre unas y otros. Así, en las relaciones sociales hay falta de convivencia entre los géneros. Mientras que las adolescentes se identifican y relacionan más con sus madres y otras mujeres, la relación de los adolescentes con las mujeres es distante, impersonal y en el caso de las menores de edad la encuentran molesta. Todo ello desde una significación tradicional de lo que representa una mujer.

Ello se reproduce en el resto de los espacios en que se desarrollan, en este caso el escolar. La caracterización entre compañeras y compañeros es diferente entre mujeres y hombres. En el caso de las mujeres, entre ellas se describen de manera más positiva que como los hombres lo hacen sobre ellas. En ambos casos, las formas de definirlos responden a estereotipos tradicionales de género sobre lo femenino como la sociabilidad, la belleza y la bondad.

Por su parte, la caracterización de los hombres es más equilibrada entre lo positivo y lo negativo, pero de nuevo son los propios hombres quienes mencionan características negativas más comúnmente. En este caso, las caracterizaciones también responden a las construcciones sociales de género, puesto que los hombres son vistos desde características físicas de fuerza y de comportamientos agresivos e irracionales hacia sus compañeras y compañeros.

Las relaciones de amistad y de convivencia dentro de la escuela no suelen dividirse entre mujeres y hombres. Sin embargo, estos últimos se relacionan entre ellos sin mujeres en más ocasiones que ellas. Así se observa que la convivencia entre ambos géneros es más común para las mujeres, mientras que los hombres hacen una mayor diferenciación y división en sus relaciones.

Así, se distingue una separación en los espacios de convivencia de mujeres y hombres. Como consecuencia de ello, hay un distanciamiento entre géneros, lo que se traduce en la falta de empatía entre géneros y la representación de ambos como algo diferente y ajeno a cada persona.

En cuanto a los hombres, las representaciones y el trato que tienen hacia las mujeres en las relaciones de amistad y de noviazgo están caracterizadas por el símbolo de la mujer como débil y cuidadora. En estas relaciones se comportan de manera protectora, lo cual, en ocasiones se traduce en exclusión. Esto es porque al considerar a las mujeres como débiles las separan de sus relaciones con los hombres, pues entre ellos se comportan de manera violenta. Esta exclusión se justifica a través de un discurso de protección, pero hace que ellas tengan menos acceso a espacios de convivencia como los deportivos.

En cuanto a la relación que tienen los hombres entre ellos y las mujeres con ellos, estas responden a las exigencias de lo masculino y los símbolos de fuerza y poder que esto representa. Así, el lenguaje y el trato entre ellos se caracterizan por ser violentos y ofensivos. Esto último al utilizar la feminidad y homosexualidad como representaciones de debilidad e inferioridad. Ante ello, los hombres responden al comportamiento entre sí con la misma violencia y significaciones que se reproducen entre sí y con el resto de sus compañeras.

A pesar de que este tipo de relaciones se presenta en la mayoría de las relaciones entre los adolescentes, a partir de la observación y de los resultados de las entrevistas se identificaron excepciones. Algunos de los estudiantes identifican este tipo de violencia y la rechazan. La alternativa que encuentran ante este tipo de relaciones es una mayor convivencia con las mujeres, a quienes consideran más tranquilas.

Por otra parte, la socialización de roles en las relaciones de noviazgo está altamente influida por los roles tradicionales de género y la idealización del amor romántico. Los hombres establecen una posición de distanciamiento hacia este tipo de relaciones que las mujeres, quienes están más involucradas y con un mayor compromiso marcado por reglas sociales de convivencia. En estas relaciones, los hombres reproducen un discurso un gran nivel de violencia, especialmente al naturalizar los celos como parte necesaria de estas relaciones. Este tipo de actitudes son aceptadas por las mujeres, puesto que las aceptan a partir de la idea de amor romántico y de entrega a las relaciones.

Dichas relaciones y construcciones de género responden al mesosistema postulado por Urie Bronfenbrenner en su teoría ecológica del desarrollo. A través de la participación activa en la familia y la escuela las y los adolescentes reproducen los estereotipos y roles tradicionales de género en sus ámbitos sociales. Esto se debe a que dentro de ambos hay una socialización y aprendizaje dialéctico de los mismos. Dentro de la escuela estos se socializan a través de las relaciones con compañeras y compañeros, con las y los

docentes y por medio de los contenidos escolares transmitidos.

Retomando el supuesto de investigación antes establecido

"La reproducción de los roles y estereotipos tradicionales de género entre las y los adolescentes en el ámbito escolar afectan el desarrollo académico y las relaciones sociales en el ámbito escolar causando asignación diferencial de actividades en la vida cotidiana según el género y la reproducción de violencia de género entre ellos mismos."

...las relaciones son afectadas a partir de la socialización y el trato diferenciado de docentes a las alumnas y alumnos, así como de ellas y ellos entre sí. Esta diferenciación en los tratos responde a la naturalización de estereotipos y roles tradicionales de género a través de elementos discursivos y de conducta. Junto con ello, el desarrollo educativo de mujeres y hombres es diferente entre sí, pues se enmarca en el ámbito social determinado por las construcciones de género.

Como soporte de la comprobación de este supuesto se encontraron respuestas a las preguntas de investigación establecidas en la metodología.

La primera de ellas

"¿Qué influencia tienen los estereotipos tradicionales de género en el desarrollo académico de los y las adolescentes en el ámbito escolar?"

...puede ser abordada desde diversas dimensiones. La educación formal se constituye a partir de múltiples elementos como el sistema y la estructura en que está enmarcada, la institución que la imparte y las personas que componen el ámbito escolar en sí -directivas, directivos, docentes y alumnado. En relación al alumnado se debe de considerar la relación del ámbito familiar con el escolar, como se señaló anteriormente.

En cuanto a la relación con las y los docentes, se identificó que los hombres tienen una mejor relación debido a la confianza que tienen para tratar con ellos más allá de las figuras de autoridad. Por el contrario, las mujeres tienen menos confianza de relacionarse con ellas y ellos, a pesar de que tienen un mejor rendimiento y comportamiento académico. Esta situación responde a la socialización de estereotipos de fuerza y confianza en los hombres y de sumisión de las mujeres hacia figuras masculinas y de autoridad.

Todos estos elementos influyen en la forma en que los conocimientos son impartidos y aprendidos. Esto incluye los sesgos de género que giran alrededor de ella y la determinan. De acuerdo con los resultados del estudio se encontró que las y los docentes, en especial los hombres, y su relación con el alumnado son los principales sujetos que afectan el

desarrollo académico diferenciado de las y los adolescentes, especialmente en las materias de Educación Física, Español, Taller y Ciencias.

En estas relaciones se reproduce la significación de las mujeres como personas delicadas. Tanto las alumnas como los alumnos, principalmente estos últimos, perciben que a las mujeres se les da un trato preferencial sobre los hombres. En sus descripciones sobre esta situación se percibe que la causa de ello es que los docentes tratan a las alumnas con delicadeza e incluso ternura. Aunque esto puede ser percibido como ventaja hacia ellas, este trato es resultado de la idea de que los hombres tienen más capacidades en las actividades intelectuales que las mujeres, quienes necesitan más oportunidades para desarrollarse. Entonces, las posibilidades reales de desarrollo disminuyen, pues se invierten más recursos en la educación de los hombres al ser más capaces.

Sin embargo, la relación del cuerpo docente con los hombres tampoco impulsa su desarrollo académico. Esto se debe a que, a partir del tipo de relaciones y comportamientos que presentan entre sí, junto con las preconcepciones sociales de género de las y los docentes, se les identifica como personas irracionales e indisciplinadas. Es por ello que se les omite como *buenos* alumnos de manera general, pues identifica a un *buen alumno* desde sus calificaciones, así como su comportamiento disciplinado. Esta significación se da de manera diferente con los hombres que no responden a la masculinidad desde la fuerza, pues tienen un comportamiento más disciplinado.

Estas relaciones se reflejan en el interés de las alumnas y los alumnos por las clases. En ellas hay un interés y compromiso en el aspecto escolar institucionalizado, mientras que en ellos el interés está enfocado a la didáctica en el aula y su relación con profesoras y profesores. Así la participación dentro del aula está influida por estas construcciones diferenciadas: la participación de los hombres es más activa que la de las mujeres.

Con ello, se observan comportamientos diferenciados entre mujeres y hombres dentro del aula. Los hombres tienen una mayor apropiación del conocimiento y de sus procesos de aprendizaje, lo cual se relaciona con el hecho de que sus relaciones con los docentes son de confianza más que institucionales. Sin embargo, esto no suele reflejarse en la forma en que se les califica y trata como estudiantes. Por el contrario, las mujeres reproducen un rol pasivo en el aula y en el proceso de educación-aprendizaje, lo que responde a su relación de obediencia hacia los docentes como figuras de autoridad.

Asimismo, los contenidos académicos influyen en estas situaciones. Ellos están

construidos a partir de construcciones del orden patriarcal que posicionan al hombre como el centro de los procesos humanos. De ahí surge la educación androcéntrica, que transmite y reproduce estas construcciones. Este tipo de educación forma parte de la cuarta pregunta de investigación:

¿De qué forma se transmite la educación androcéntrica en la escuela a nivel secundaria?

La transmisión de contenidos académicos reproduce las construcciones de género y las estructuras patriarcales androcéntricas. La causa de ello es que tanto las personas que construyen los contenidos como el cuerpo docente están insertas e insertos en una sociedad de corte patriarcal.

La primera forma de discriminación hacia las mujeres es el lenguaje. La totalidad de las y los docentes utilizan el género masculino como forma de generalizar a mujeres y hombres con lo que se invisibiliza a las mujeres y su participación en el espacio académico y social en general. Ello es reproducido por las alumnas y alumnos, quienes sólo usan adjetivos femeninos cuando quieren diferenciar la participación de las mujeres de la de los hombres. En consecuencia, el aprendizaje académico de las alumnas y alumnos reproduce el androcentrismo como eje estructural. El presente estudio muestra que de acuerdo con los contenidos aprendidos por ambos hay una invisibilización de las mujeres y su papel en la historia y la literatura. Además, cuando se reconoce su papel en ellas, especialmente en la historia, se hace a partir de los roles y cautiverios tradicionales de las mujeres.

A partir de ello se naturaliza la idea de inferioridad de las mujeres y del protagonismo masculino en los espacios sociales de relevancia. Así, las estructuras sociales e institucionales discriminan a las mujeres y evitan que su desarrollo tenga las mismas posibilidades que los hombres de sobresalir y alcanzar el bienestar individual y social; por el contrario mientras que exige e incentiva a los hombres el cumplimiento de características de masculinidad como fuerza, poder y protagonismo. Lo anterior influye en la construcción de la identidad femenina, lo que es de especial relevancia en la adolescencia.

A pesar de estas formas de diferenciación entre mujeres y hombres ni ellas ni ellos identifican dichas diferencias. En ambos casos se reproduce un discurso de igualdad entre géneros que se contradice constantemente en la descripción de las relaciones y, en el caso de los hombres, el reconocimiento de su papel en los espacios en los que reconocen que las mujeres son protagonistas.

Con ello se da respuesta a la segunda pregunta de investigación

¿De qué manera reproducen las y los adolescentes los estereotipos tradicionales de género en sus relaciones sociales en el ámbito escolar?

Para comprender los procesos educativos dentro de la escuela, es fundamental reconocer que las relaciones dentro de esta no son únicamente institucionales, sino sociales. La constante interacción entre las personas que integran el ámbito escolar construyen un espacio social que influye en el desarrollo social y académico de alumnas y alumnos, debido a la reproducción de construcciones de género y la construcción de relaciones que responden a ellas.

Además de las relaciones entre docentes y el alumnado, antes descrita, es necesario comprender la relación entre alumnas y alumnos en el espacio escolar. De acuerdo con los resultados de este estudio, se distinguen diferencias en los tratos entre géneros que responden a construcciones tradicionales.

Los grupos de amistad y convivencia suelen dividirse entre mujeres y hombres de acuerdo con espacios feminizados o masculinizados como las canchas deportivas. Aun cuando los grupos de convivencia son mixtos, lo que es común, existen diferenciaciones en el tipo de trato de mujeres hacia hombres y viceversa.

Estas diferenciaciones responden principalmente a la relación que se hace de los hombres con la violencia y de las mujeres con la debilidad. Actitudes y actos violentos son una de las características principales de las relaciones entre hombres. Debido a la visualización de las mujeres como delicadas, se les excluye de este tipo de relaciones y se justifica el hecho con la pretensión de protección de las mismas.

Ante ello, las relaciones entre mujeres se vuelven más estrechas. A pesar de que en ocasiones se distingue competencia entre ellas, hay mayores indicaciones de que son empáticas entre sí y crean redes de apoyo ante distintas situaciones, como académicas y sentimentales.

Aunque tanto mujeres como hombres niegan que las diferencias descritas sean producto del género, las mujeres lo hacen en mayor medida que los hombres. Además de las situaciones descritas, las mujeres niegan casi en su totalidad la presencia de actitudes, habilidades y tratos diferenciados a mujeres y a hombres. Cuando estas diferencias son reconocidas, ellas las justifican a través de la idea de que se deben a características individuales de mujeres u hombres, pero evitan mencionar el género como causa de ello.

En el mismo sentido, las diferencias en espacios específicos entre mujeres y hombres son

aceptadas más por los hombres que por las mujeres. Esto principalmente en la escuela y en el deporte. La escuela continúa siendo un espacio que se conceptualiza como institución de obediencia y pasividad, por lo que se percibe que las mujeres son más aptas y tienen mejores resultados en ella, a pesar de que los resultados demuestren lo contrario. Por otra parte, el deporte es un espacio altamente masculinizado. A partir de ello, los hombres piensan que son ellos quienes tienen mayor habilidad natural para su realización. Por el contrario, las mujeres atribuyen las diferencias en desempeño a las construcciones sociales que han dado más oportunidades a los hombres de desarrollarse en estos espacios.

Al hablar de violencia de género, que es el tema de la tercera pregunta

¿Cómo se naturaliza la violencia de género en las relaciones sociales en el ámbito escolar de los y las adolescentes?

...encontramos que todas las situaciones y procesos sociales descritos reflejan relaciones permeadas por la violencia de género, puesto que se discrimina y excluye a las mujeres en el ámbito escolar. Esto es a partir de la transmisión de contenidos androcéntricos y el uso de lenguaje en masculino como se describió anteriormente. Ambas situaciones son dirigidas principalmente hacia las mujeres.

En cuanto a las relaciones entre el alumnado, se encuentran diversas formas de violencia que son reproducidas de manera cotidiana. Ello, tanto en mujeres como en hombres, pero son estos últimos quienes más la ejercen y quienes más agresiones reciben. Este tipo de agresiones responde a construcciones genéricas que buscan exigir a los hombres el cumplimiento de roles y de construcciones masculinas, tanto por parte de quienes las reciben como de quienes las ejercen.

En las relaciones de noviazgo la reproducción de actos de violencia de género es aún más evidente. La representación de mujeres y hombres desde los estereotipos tradicionales de género determina los roles que cumplen mujeres y hombres dentro de las relaciones. En suma a ello, los celos son una actitud normalizada y naturalizada que incluso se considera necesaria para las relaciones. Esto, junto con la idea de incondicionalidad en la relación, responde a la idea del amor romántico. Ante ello, las actitudes que toman, especialmente los hombres, son violentas hasta llegar a manifestaciones físicas a personas externas a la relación. En cuanto a las mujeres, ellas reproducen la presión de cumplir con roles tradicionales de cuidado y servicio en forma de apoyo hacia los hombres.

Dichas relaciones son naturalizadas e internalizadas junto con los estereotipos tradicionales de género que las causan y los roles que de ellos surgen. Debido a que esta situación se da durante la adolescencia, su socialización cobra especial relevancia, dado que la construcción de la identidad, y especialmente, la identidad de género es un proceso fundamental durante esta etapa que determina las relaciones del resto de las etapas vitales.

Todo ello, responde a la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner que afirma que los distintos niveles del ambiente afectan el desarrollo de las y los individuos. En este caso se trata de la influencia del microsistema y del mesosistema. Esto es, el ambiente y las estructuras familiares y la relación de estas mismas con las estructuras escolares. En ambos espacios, la reproducción de roles y estereotipos tradicionales de género se reproducen y naturalizan por parte de los miembros y las estructuras.

A partir de la naturalización de dichas construcciones las y los adolescentes crean sus identidades y sus formas de relacionarse con el resto de las y los miembros de su ambiente. Una de las situaciones más relevantes es el hecho de que ni mujeres ni hombres identifiquen las diferenciaciones entre ambos que se dan por ellas y ellos mismos, así como por docentes y dentro de sus familias. Esto hace que las brechas de desigualdad en los espacios de socialización y en las distintas estructuras sean percibidas como naturales y, por lo tanto, justificadas e incluso invisibilizadas, por lo que aumentan de manera sistemática.

Ante esta situación, la intervención en Trabajo Social es pertinente para alcanzar la igualdad y bienestar social de las mujeres. En el siguiente apartado se presenta la relación que esta disciplina tiene en las relaciones escolares y en la incidencia del género en ellas. Asimismo, se muestran propuestas de estrategias de intervención para erradicar la socialización y naturalización de estereotipos tradicionales de género en la educación formal y el impacto en el desarrollo y bienestar de las alumnas y los alumnos.

Capítulo 5. El Trabajo Social y la intervención en los procesos educativos durante la adolescencia

El Trabajo Social es una disciplina de las ciencias sociales que tiene como objeto el estudio de problemas y necesidades sociales de la población. Estos estudios, en niveles comunitarios, grupales e individuales, tienen como finalidad establecer estrategias, formas y modelos de intervención social para la atención y transformación de la calidad de vida de la población encaminada hacia el bienestar social e individual. (Chávez, Julia, 2009)

La intervención social de acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (en Zamorano, Circe, 2017) es el conjunto de actividades sistemáticas, sustentadas en referentes teórico-metodológicos y en técnicas de acción, que operan sobre un aspecto de la realidad social con el objetivo de alcanzar un impacto determinado.

Así, a través de procesos metodológicos con base en el estudio y comprensión de situaciones sociales, el Trabajo Social busca establecer estrategias de intervención para la promoción del bienestar social de las mujeres y hombres. Esto a través de acciones a nivel comunitario, grupal e individual. Para que estas estrategias sean efectivas es necesario tener una comprensión integral de las realidades y problemas sociales.

Es por ello que el uso de la perspectiva de género en la intervención desde Trabajo Social es fundamental debido a la incidencia fundante del género en la vida de las personas y los sistemas estructurales. Para la comprensión de las relaciones sociales, es necesario entender cómo el género y los procesos de diferenciación y de construcción de identidades inciden en todas las relaciones y en los espacios de convivencia y desarrollo de grupos y personas. Esto es, cómo el género determina las relaciones de poder-dominación dentro del sistema patriarcal y cómo esto incide en las estructuras e instituciones que determinan las relaciones y oportunidades de desarrollo y bienestar de mujeres y hombres en este sistema.

Esta perspectiva puede ser utilizada en todos los momentos metodológicos del Trabajo Social desde el Diagnóstico hasta la Intervención y la Sistematización de resultados. Para ello, el uso de la Investigación feminista es un recurso fundamental en la comprensión de las relaciones y estructuras de género. Como se señaló en el capítulo anterior, de acuerdo con Patricia Castañeda (en Chávez, Julia, 2017, p. 26) esta investigación “tiene como punto de partida la desigualdad, que caracteriza la situación de género de las mujeres en

relación con los hombres”. Este es el punto de partida para desmontar los principios sexistas y androcéntricos que permitan visibilizar y desnaturalizan los fenómenos en los que se basan las formas de desigualdad entre los seres humanos.

La educación formal es un recurso que puede utilizarse para reproducir relaciones de dominación y hegemonía o como una forma de crear conciencia y realidades que den paso a la diversidad social cultural. Esta última visión de la educación está encaminada a establecer principios socioculturales de igualdad de derechos y de acceso a oportunidades y bienestar entre mujeres y hombres.

Es a partir de ello que el Trabajo Social tiene injerencia en el estudio e intervención de las relaciones escolares y la participación de mujeres y hombres en el espacio educativo formal. El androcentrismo en la educación hace que esta se enfoque en principios hegemónicos que privilegian relaciones de dominación masculina y socializan estereotipos y roles tradicionales de género que caracterizan a las mujeres desde la sumisión y reafirman este tipo de relaciones. El Trabajo Social estudia los problemas que esto ocasiona y cómo afecta al bienestar y el acceso a derechos y oportunidades de mujeres y hombres.

Con base en todo lo anterior, el Trabajo Social en el proceso educativo tiene la capacidad de transformar las realidades escolares de mujeres y hombres. Con ello se persigue la finalidad de disminuir las brechas de desigualdad y promover el bienestar de alumnas y alumnos desde la igualdad de género. Para esto, se propone el uso de la perspectiva feminista y acciones que promuevan procesos coeducativos y pedagogía feminista para eliminar los sesgos de género dentro de la educación escolar.

La pedagogía feminista, es un conjunto de prácticas y discursos que pretenden orientar la educación hacia el establecimiento de mejores condiciones y posiciones de las mujeres (Maceira, Luz, 2008). Esta es una práctica política y específica de educar tanto a mujeres como a hombres por medio de ver con una nueva mirada las propuestas político-pedagógicas emancipadores para denunciar la parcialidad genérica y los sesgos androcentristas de la educación formal tradicional.

Estos procesos emancipadores pretenden eliminar los cautiverios de las mujeres⁵ que se encuentran socializados y se reafirman en los ambientes políticos, sociales e institucionales en las estructuras patriarcales. Asimismo, se busca eliminar de las prácticas

⁵“Cautiverio es la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad” (Lagarde, Marcela, 2014, p. 137)

educativas las construcciones y roles sociales de género que naturalizan y amplía las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres, así como los procesos de violencia que se generan a partir de estos.

Por su parte, la coeducación es un modelo educativo que potencia las capacidades de mujeres y hombres dentro del sistema escolar. La coeducación parte del reconocimiento de la diferencia entre los sexos y la búsqueda de un “desarrollo común no enfrentado” (Alcaldía de Medellín, 2015) Así, se busca promover un ambiente plural e incluyente que busca promover la igualdad de oportunidades académicas, profesionales y sociales para evitar situaciones de desventajas e injusticias causadas por cuestiones de género.

Ante la situación de diferenciación y desigualdad de género dentro de la escuela, se propone la construcción de un modelo educativo retroalimentado por Trabajo Social, la coeducación y la pedagogía feminista. El conjunto de las dos últimas prácticas resulta en una educación incluyente que potencializa la diversidad por encima de los modelos hegemónicos tradicionales a través del reconocimiento de las diferencias individuales y de contexto de mujeres y hombres. El papel del Trabajo Social en la construcción de este modelo educativo consiste en establecer procesos de intervención que incidan no solo en la educación también en las relaciones sociales entre todos los actores que participan en el ambiente escolar.

A partir de ello se proponen las siguientes estrategias para la construcción de este modelo de forma integral:

1. Revisión de los contenidos educativos y los estereotipos sexistas que se transmiten a través de ellos y reconstrucción de los discursos que socializan y naturalizan las construcciones y relaciones diferenciadas de género en dichos contenidos.
2. Capacitación continua al profesorado sobre el tema de género y de pedagogía feminista cómo promover relaciones igualitarias entre mujeres y hombres en el aula y en la convivencia social en la escuela.
3. Inclusión del tema de género en la currícula educativa como materia y de forma transversal en los contenidos educativos.
4. Análisis del papel de las mujeres y su posición en el ambiente educativo. A partir de ello incentivar su participación en actividades tradicionalmente calificadas como espacios e hombres, así como en actividades que promuevan la innovación y

potencien sus habilidades.

5. Crear campañas de prevención de violencia en el noviazgo con perspectiva de género.

En suma, a todo ello y como elemento fundamental en el proceso de sensibilización de género y construcciones de relaciones igualitarias y plurales, se propone la implementación de un taller de actividades lúdicas de educación social que acompañe la currícula formal de la educación secundaria.

5.1. Propuesta: “Taller de sensibilización de género y relaciones plurales en alumnas y alumnos de educación secundaria.”

Objetivos

General

- Construir relaciones igualitarias y entre las alumnas y los alumnos de la secundaria del Colegio Lowell plurales a través de la sensibilización de género en temas culturales.

Específicos

- Visibilizar las construcciones de género y su influencia en las relaciones sociales a través de talleres didácticos.
- Disminuir el etiquetamiento de los alumnos por medio de la reducción de medidas punitivas disciplinarias, con la finalidad de reducir el aislamiento y favorecer la integración entre compañeros.
- Aumentar el interés de los alumnos por sus estudios a través del uso de técnicas didácticas que se adapten a su realidad individual, genérica y social, para aumentar la motivación hacia sus procesos educativos y de desarrollo.
- Generar en los alumnos interés por temáticas extra-académicas que les permitan comprender de manera integral y desarrollarse integralmente en el proceso educativo, mediante el uso de recursos didácticos.
- Establecer redes de solidaridad entre compañeras y compañeros que permitan generar métodos de resolución de problemas y sentido comunitario para mejorar las relaciones sociales y el desarrollo individual, por medio de técnicas didácticas y estrategias colaborativas.
- Aumentar la motivación de las jóvenes hacia los estudios de diversas temáticas, a través del cambio de dinámicas y el uso de estrategias didácticas, para contribuir a su desarrollo integral.

Metas

- Establecer un método de cambios continuos de asiento de los alumnos dentro de las aulas de clase para aumentar el contacto y ampliar las redes entre compañeras y compañeros.
- Impartir 5 cursos de educación social a lo largo del ciclo escolar con las siguientes temáticas: “Cooperación”, “Equidad de género”, “Igualdad y Justicia Social”, “Derechos Humanos” y “Proyecto de vida”, todos ellos con el género como eje transversal.
- Realizar una sesión de debate cada dos semanas dentro de los grupos relacionada a los temas vistos en clases regulares y en los cursos de educación social, para que los alumnos desarrollen sus propias opiniones respecto a las temáticas.
- Llevar a cabo 25 sesiones mensuales con los profesores para informar sobre los avances del proyecto y determinar posibles cambios del mismo.
- Instaurar un boletín informativo creado a partir de los aportes de los alumnos y profesores que sea entregado a cada uno durante las entregas de boletas, con la finalidad de mantener a los padres de familia informados de las actividades escolares.
- Llevar a cabo un día de campo en el que participen alumnos, profesores y padres de familia, en el que se promueva el compañerismo y participación activa en las realidades sociales.
- Realizar un evento de cierre de actividades en el que las y los alumnos muestren a profesores y padres de familia un proyecto o presentación realizado a lo largo del ciclo escolar.

Estrategias

- Impulsar el acercamiento de las y los alumnos a materiales culturales de relevancia actual.
- Motivar el desarrollo de habilidades individuales en las actividades académicas y durante los cursos, a través de tareas y trabajos que permitan impulsen el pensamiento creativo y lateral.
- Impulsar los cambios de equipo dentro del salón de clases que lleven a las y los alumnos trabajar con compañeras y compañeros fuera de los subgrupos recurrentes y sin diferenciación entre géneros.

- Realizar una actividad didáctica fuera del ámbito escolar como cierre de cada uno de los cursos, donde se refuercen los conocimientos y valores obtenidos.
- Promover la creación de clubes de estudio y tarea que promuevan la solidaridad y compañerismo.
- Promover la creación de proyectos de vida entre las alumnas y alumnos que rompan los roles tradicionales de género.
- Establecer comunicación continua con los profesores que permita conocer los avances de los alumnos.
- Motivar la comunicación abierta entre alumnas y alumnos y docentes.

Conclusiones

Esta diferenciación en los procesos escolares resulta en desigualdad en el desarrollo escolar y social de mujeres y hombres, así como reproducción de violencia en las relaciones del alumnado y las y los docentes. Las formas de socialización de las construcciones de género son diversas, desde las relaciones entre personas hasta la transmisión de contenidos de corte androcéntrico. Debido a que esta reproducción no se da de manera intencional, dichas construcciones se internalizan y se conciben como elementos naturales de la cultura y las personas en sí mismas.

Las diferenciaciones en los roles de mujeres y de hombres se da a través de la atribución de las construcciones femeninas y masculinas a cada género. Esto define el tipo de roles y la forma en que se relacionan mujeres y hombres entre sí. Las mujeres se ubican de manera pasiva con sus compañeras, compañeros y docentes. Esto es consecuencia de la caracterización de las mujeres como sujetas pasivas, delicadas y abocadas al cuidado de los otros. Por el contrario, los hombres, a partir de su caracterización desde la fuerza y el poder, se desarrollan de manera más abierta y con mayor libertad y confianza con las y los docentes, así como compañeras y compañeros.

Las diferencias en las actitudes no solamente generan desigualdad, sino relaciones violentas entre mujeres y hombres, en especial en las relaciones de noviazgo. Esto es resultado de que las mujeres se ubican de manera sumisa ante los hombres cuya principal virtud social es la fuerza y la dominación. A pesar de que las muestras de violencia son constantes, estas se naturalizan, pues no se comprenden las identidades de género como construcciones sociales. Así, la violencia y desigualdad son factores sociales que determinan el desarrollo individual y social de las personas.

Estos procesos se reflejan en el espacio escolar de las y los adolescentes de la secundaria del Colegio Lowell. A pesar de que al hablar sobre sus relaciones las mujeres y los hombres describen estas relaciones de desigualdad, de forma discursiva las niegan y, por el contrario, hablan la igualdad en todos los espacios. Sobre las diferencias que sí identifican, las atribuyen a características individuales de las personas.

En consecuencia, se naturalizan las relaciones que reivindican las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres. Este proceso de internalización y naturalización justifica los tratos diferenciados entre géneros por parte de docentes, así como las y los mismos adolescentes. Al hacerlo, se reproduce la idea de que las capacidades y

características individuales son las causantes del desarrollo desigual entre mujeres y hombres, por lo que se justifica y amplían las brechas de desigualdad en el desarrollo y bienestar de mujeres y de hombres.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, el estudio de las relaciones de género en la adolescencia es importante debido a que estas afectan el desarrollo y las oportunidades de crecimiento personal y social de las y los adolescentes. Es por ello que se propone intervenir en los procesos educativos a través de la conjunción de procesos coeducativos y de pedagogía feminista. Todo ello de manera integral al involucra a todos los actores que participan en los procesos educativos en el ámbito escolar.

La promoción de igualdad de género y diversidad de los actores sociales pretende erradicar la visión hegemónica de las relaciones y la polarización de mujeres y hombres de acuerdo con lo masculino y femenino. Todo ello con la finalidad de eliminar la desigualdad de género y las relaciones de violencia que afectan el bienestar y desarrollo de las y los adolescentes, así como de su entorno.

Referencias

- Alarió, Teresa & García, Carmen. (1997). *Persona, género y educación*. España: Amarú Ediciones.
- Alcaldía de Medellín. (Noviembre 17, 2015). *Coeducación I*. Junio 5, 2018, de Mujeres Medellín Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=yjAYmevbmBs&t=48s>
- Arenas, Gloria. (2000). *La escuela cómplice de la violencia*. Entre dos aguas.... En *Violencia y género*(483-499). España: Centro de ediciones de la Diputación de Málaga.
- Azaola, Elena. (2009). *Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México*. La Ventana, 30, 7-45.
- Bustos, Olga. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. enero 24, 2018, de INMUJERES Sitio web: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf
- Cámara de diputados. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Mayo 26, 2018, de Cámara de diputados Sitio web: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Castillo, Mario & Gamboa, Ronny. (2013) *La vinculación de la educación y género*, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, volumen 13, (1), pp-pp. 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654014.pdf>
- Chávez, Julia. (2016). *Cuaderno 2: Violencia Familiar*. México: ENTS-UNAM.
- Chávez, Julia & Rodríguez, Ariana. (2016). *Cuaderno 1: Violencia de género*. México: ENTS-UNAM.
- Colás, Pilar & Villaciervos, Patricia. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 35-58.
- De Miguel, Ana. (2001). *Movimiento feminista y redefinición de la realidad*. En *Feminismo.es... y será*(97-103). España: Universidad de Córdoba.
- Díaz-Aguado, Ma. José. (2003). *Adolescencia, sexismo y violencia de género*. *Noviembre 13, 2017*, de A Fondo Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808404.pdf>
- Dirección General de Divulgación de la Ciencia. (2001). *Educación... ¿formal, no formal, o informal?*. Junio 2, 2018, de UNAM Sitio web: <http://ru.ameyalli.dgdc.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1674/educacion-formal-informal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durkheim, Emile, *La educación: su naturaleza, su función*, en *Educación como socialización*, (89-113) España, Ed. Sígueme, 1976.
- Fainholc, Beatriz. (2011). *Educación y Género*. Argentina: Lugar Editorial.
- Gámez, María & Morales, José. (2000). *Aproximación a una realidad: la violencia escolar*. En *Violencia y género* (521-551). España: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Gobierno de España. (S/F). *La teoría de las representaciones sociales*. Mayo 28, 2018, de Gobierno de España Sitio web: http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/87506_6.pdf
- Gorgonio, Wendy. (2015). *Representación social del "Amor romántico"*. En *Perspectiva de género: Una mirada de universitarias*(313-334). México: ENTS-UNAM.
- Hernando, Ángel. (2007, octubre). *La prevención de la violencia de género en adolescentes*. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*, 25, 325-340.

- Hierro, Graciela. (S/F) *Las relaciones entre los géneros: femenino y masculino*. En *Antología "Perspectiva de género"* (57-63). México, D.F.: CEM ENTS-UNAM.
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016*. 24 mayo, 2018, de INEGI Sitio web: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/endi reh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2009). *Glosario de género*. México, D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres-Gobierno Federal.
- INMUJERES. (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. marzo 8, 2017, de INMUJERES Sitio web: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Lagarde, Marcela. (S/F). *La construcción de las humanas*. Mayo 15, 2018, de Instituto de Derechos Humanos Sitio web: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/identidad-de-genero-y-derechos-humanos-la-construccion-de-las-humanas.pdf>
- Lagarde, Marcela. (2008). *Identidad femenina*. En *Compilación sobre género y violencia*(33-40). México: Instituto aguascalentense de las mujeres.
- Lagarde, Marcela. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Lamas, Héctor. (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Lozano, Agustín. (Julio, 2014). *Teoría de teorías sobre la adolescencia*. Última década, 40, 11-36.
- Martín, Víctor & Vila, Eduardo. (2015). *Igualdad de género y pedagogía/educación social: Un encuentro ontológico*. En *Género, Educación y Convivencia*(167-175). España: Dykinson, S.L. .
- Maceira, Luz. (2008). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista*. México: El Colegio de México.
- Millet, Kate (2010). *Política Sexual*. España: Catedra. pp. 95 -124
- Moreno, Montserrat. (1986) *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Barcelona, España: ICARIA, Editorial, S.A.
- Muñozcano, María. (2015). *Violencia de género y familiar*. En *Perspectiva de género: Una mirada de universitarias*(143-162). México: ENTS-UNAM.
- Musitu, Gonzalo & Cava, María. (2001). *La familia y la educación*. España: Octaedro.
- ONU México. (2018). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Mayo 26, 2018, de ONU México Sitio web: <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>
- ONU Mujeres. (2012). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Mayo 26, 2018, de ONU Mujeres Sitio web: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU República Dominicana. (2018). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. ¿Qué son?*. Mayo 26, 2018, de ONU República Dominicana Sitio web: <http://portal.onu.org.do/republica-dominicana/objetivos-desarrollo-milenio/7>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Violencia*. Mayo 15, 2018, de Organización Mundial de la Salud Sitio web: <http://www.who.int/topics/violence/es/>
- Organización Nacional de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. mayo 26, 2018, de Organización Nacional de las Naciones Unidas Sitio web: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/>

- Ortega, Félix. (1998). *Imágenes y representaciones de género*. Abril 4, 2018, de Asparkía Sitio web: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/940/849>
- Pastor, María. (2001). *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*. Junio 2, 2018, de Universitat de les Illes Balears Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/23701.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Unidas para el Desarrollo. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Mayo 26, 2018, de PNUD Sitio web: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Pérez, Gabriela & Jiménez, Sergio & Pérez, Benjamín. (2014). *Historia de México*. México: Pearson.
- Santos, Marcos. (2006). *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora*. Realidad: Revista de ciencias sociales y humanidades, 107, 39-64.
- Ramírez, Gloria. (2015, septiembre-diciembre). *La violencia de género, un obstáculo a la igualdad*. Revista de la Escuela Nacional de Trabajo Social: Igualdad de género, 10, 43-55.
- Rojas, Morelba. (2005). *Identidad y cultura*. Educere, 8, 489-496. 2018, mayo 15, De Redalyc Base de datos. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>
- Ruiz, Estrella, García, Rafael & Rebollo, María. (2013). *Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos: Análisis de redes sociales con perspectiva de género*. Profesorado, 1, 123-140. 2013, enero-abril, 17.
- Rice, Philip. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Pearson, Prentice Hall.
- Rizzo, Nadia. (septiembre-diciembre, 2012). *Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual*. Sociológica, 77, 281-297.
- Rodríguez, Ariana. (2015). *Género, identidad y violencia de género*. En Perspectiva de género: una mirada de universitarias(163-182). México: ENTS-UNAM.
- Sandoval, Socorro. (2009). *Psicología del Desarrollo Humano I: Selección de lecturas*. Mayo 7, 2018, de Universidad Autónoma de Sinaloa Sitio web: http://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_I.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Mayo 24, 2018, de Secretaría de Educación Pública Sitio web: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017.pdf
- Congreso de la Unión. (2006). *Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Mayo 26, 2018, de Secretaría de Gobernación Sitio web: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Silva, Irene. (S/F). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Mayo 22, 2018, de Injuve Sitio web: http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Soriano, Esperanza & González, Alejandra. (2014). *Ciencias 3*. Química. México: Santillana.
- UNGEI. (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. enero 24, 2018, de UNESCO Sitio web: <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>

- UNICEF. (2014). Alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. México: UNICEF en México.
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011*. Mayo 30, 2018, de UNICEF Sitio web: [https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF - Estado Mundial de la Infancia 2011 - La adolescencia una epoca de oportunidades.pdf](https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf)
- UNICEF. (2017). *Convención de los Derechos del Niño*. Mayo 26, 2018, de UNICEF Sitio web: https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_Convencion_Derechos_es_final.pdf
- Vásquez, Ana & Martínez, Isabel. (1996). *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*. España: Paidós.
- Yáñez, Jorge. (2014). *La política educativa y la pedagogía de la igualdad*. Dfensor: Revista de Derechos Humanos, 3, 51-55.

Anexos

Instrumento de investigación cuantitativa



Objetivo: Conocer cómo son las relaciones en la escuela y en la familia de las y los alumnos de secundaria del Colegio Lowell y si estas influyen en su desarrollo escolar.

Nota: Tus respuestas son secretas y anónimas. Siéntete libre de responder sinceramente.

Datos generales

Sexo _____ **Edad** _____ **Grado escolar** _____

Relaciones en la casa

1. ¿Con quién te sientes más cercano en tu casa? (Puedes marcar más de una)

- a. Madre
 - b. Padre
 - c. Hermana
 - d. Hermano
 - e. Alguien más
- ¿Quién? _____

2. ¿Consideras que tu madre es un modelo a seguir en tu vida?

- a. Sí
- b. No
- a. ?
- a. Sí
- b. No

3. ¿Con quién compartes más gustos y pasatiempos? (Puedes marcar más de una)

- a. Amigas
- b. Amigos
- c. Padre
- d. Madre
- e. Hermana
- f. Hermano
- g. Nadie

Personalidad

4. ¿Has cambiado tu forma de ser y comportarte entre la primaria y la secundaria?

- a. Sí, soy más sociable
- b. Sí, soy más tímido
- c. No, me comporto igual

5. **Marca la respuesta de acuerdo a tu grado de acuerdo o desacuerdo en cada una de las siguientes frases.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
6.1. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
6.2. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgullosa/o.				
6.3. Tengo una actitud positiva ante lo que soy y lo que hago.				
6.4. A veces creo que no soy buena persona				
6.5. Pienso que soy una/un fracasada/o.				
6.6. En general estoy satisfecha/o de mi misma/o.				
6.7. Hay veces que pienso que soy inútil.				
6.8. Soy una persona que merece ser apreciada por los demás.				
6.9. Me gustaría poder sentir más respeto por mi misma/o.				
6.10. Estoy segura/o de que tengo buenas cualidades.				

6. **¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (Puedes marcar más de una)**

- a. Leer
- b. Estar en redes sociales
- c. Ver deportes
- d. Practicar deportes
- e. Ver películas o series de televisión
- f. Algo más

¿Qué? _____

7. **¿Qué género de libros y películas te gustan más? (Puedes marcar más de una)**

- a. Romance
- b. Acción
- c. Terror
- d. Comedia
- e. Emotiva

8. **¿Realizas alguna actividad fuera de la escuela (deportiva, artística, académica, etc.?)**

- a. No.
- b. Sí. **¿Cuál?** _____

10.1. ¿Por qué la realizas?

9. Piensa en un personaje de mujer y en uno de hombre de alguna serie o película que te guste. Menciona 3 de sus características físicas y 3 de su personalidad. (Pueden ser series diferentes)

	Características físicas	Características de personalidad
Mujer		
Hombre		

10. Menciona 3 personas importantes en la Historia.

11. De los autores que has visto en la clase de español, menciona 3 que recuerdes.

Relaciones en la escuela

12. ¿Cuál fue tu promedio en el último periodo de evaluación? _____

13. Cuando estás en la escuela, ¿con quién pasas más tiempo?

- a. Amigas
- b. Amigos
- c. Ambos

- d. Otros ¿Quién?

14. Dentro la escuela, ¿es más común que los grupos de amigos sean _____?

- a. Sólo de mujeres y hombres
- b. Mixtos

15. ¿De qué platicas con tus amigas y amigos y tu cuando están juntos?

16. Menciona 3 palabras que pienses que te definen y 3 que definan a tus compañeras y compañeros.

Tu	Compañeras	Compañeros

17. ¿Cuáles son las 2 materias que más se te facilitan en la escuela?

18. ¿Cuáles son las 2 materias que más se te dificultan en la escuela?

19. Independientemente de tus calificaciones, ¿cuáles son las 2 clases que más disfrutas en la escuela?

20.1. ¿Por qué?

- a. El tema
- b. La forma de enseñar de la profesora o profesor
- c. El ambiente

20. Cuando tienes alguna duda de un tema, ¿sientes confianza de hablar con la profesora o el profesor?

- a. Mucha
- b. Poca
- c. Nada

21. ¿Piensas que hay clases o profesoras/profesores en las que se trata diferente a mujeres y a hombres?

- a. Si
- b. No

22.1. ¿En cuál o cuáles?

22.2. ¿Cuál es la diferencia?

22. Señala la frecuencia con la que has vivido las siguientes situaciones durante este ciclo escolar.

	Nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Por lo menos una vez a la semana
23.1. Recibido burlas por parte de tus compañeras o compañeros				
23.2. Te has sentido menospreciada o menospreciado por tus profesoras o profesores.				
23.3. Te has aprovechado de alguna o alguno de tus compañeras o compañeros en alguna actividad escolar.				
23.4. Has golpeado a alguno de tus compañeras o compañeros.				
23.5. Te ha golpeado alguno de tus compañeras o compañeros.				
23.6. Alguna o alguno de tus compañeras o compañeros se ha aprovechado de ti en alguna actividad escolar.				
23.7. Te has peleado golpes con alguno de tus compañeros o compañeras.				
23.8. Te has burlado de tus compañeras o compañeros				
23.9. Has sentido que los comentarios de tus profesoras o profesores son ofensivos a las mujeres.				
23.10. Tus compañeras o compañeros te han insultado.				
23.11. Tus compañeras o compañeros te han hecho comentarios sexuales ofensivos.				
23.12. Te has sentido presionada o presionado por alguno de tus compañeras o compañeros para besarle o tocarle.				
23.13. Tus compañeras o compañeros te han puesto algún apodo ofensivo.				
23.14. Le has puesto algún apodo ofensivo a alguno de tus compañeras o compañeros.				
23.15. Has ofendido con comentarios sexuales a tus compañeras o compañeros.				
23.16. Te has Sentido ignorada o ignorado por tus profesoras o profesores.				

23.17. Has insultado a tus compañeros o compañeras.				
23.18. Has presionado a alguno de tus compañeras o compañeros para que te bese o te toque.				

Noviazgo

23. ¿Tienes novia o novio?

a. Si

b. No

24. 1. ¿Cómo se llevan?

a. Muy bien

b. Nos peleamos mucho

c. Hablamos poco

24. ¿Cómo demuestras tu interés por ella o él?

25. Señala la frecuencia con la que has vivido las siguientes situaciones con tu pareja durante este ciclo escolar. (Contesta sobre tu experiencia en este ciclo escolar, aunque ya hayan terminado la relación)

	Nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Por lo menos una vez a la semana
26.1. Has insultado a tu pareja, con mala intención o en broma.				
26.2. Has golpeado a tu pareja, aunque sea bromeando.				
26.3. Te has sentido presionada o presionado por tu pareja para besarle o tener relaciones.				
26.4. Tuvieron problemas porque él o ella sentía celos.				
26.5. Has presionado a tu pareja para que te bese o tenga relaciones contigo.				
26.6. Tu pareja te ha puesto un apodo ofensivo.				
26.7. Tuvieron problemas porque tu sentiste celos.				
26.8. Tu pareja te ha insultado, con mala intención o en broma.				
26.9. Tu pareja te ha golpeado, aunque sea bromeando.				
26.10. Has insultado a tu pareja, con mala intención o en broma.				
26.11 Le has puesto un apodo ofensivo a tu pareja.				

Guía de entrevista

Folio _____

Responsable: Montserrat Dehesa Santillán

Matriz para análisis de entrevista a profundidad

1. Datos generales

Edad		Sexo	
Grado escolar			

2. Socialización

- 2.1. ¿Con quiénes vives?
- 2.2. ¿A qué se dedican tu mamá y tu papá?
- 2.3. ¿Cómo se reparten las actividades en tu casa entre mujeres y hombres?
- 2.4. ¿Tu mamá y tu papá tratan diferente a tus hermanas y hermanos que a ti?
 - 2.4.1. ¿Cómo?
 - 2.4.2. ¿Tienen expectativas diferentes para las mujeres que para los hombres?
- 2.5. ¿Cómo te llevas con tus familiares mujeres? ¿Y con los hombres?

3. Vida cotidiana

- 3.1. ¿Realizas alguna actividad fuera de la escuela (deportiva, artística, académica, etc.)?
 - 3.1.1. ¿Cuál?
 - 3.1.2. ¿Por qué la realizas?
- 3.2. ¿Qué deportes/actividades artísticas te gustan?
 - 3.2.1. ¿Por qué?
 - 3.2.2. ¿Te gusta más la rama femenil o varonil de este deporte/actividad artística?
 - 3.2.2.1. ¿Por qué?
- 3.3. ¿Qué tipo de películas y series te gustan?
- 3.4. ¿Cómo son las películas para mujeres en comparación con las películas para hombres?
- 3.5. ¿Cuál es la diferencia entre los personajes mujeres y los hombres en las películas y series que ves?

4. Adolescencia

- 4.1. ¿Cómo defines tu personalidad?
- 4.2. ¿Cuáles consideras que son tus mejores cualidades?
- 4.3. ¿Crees que haces las cosas igual o mejor que tus compañeras? ¿Y que tus compañeros?
- 4.4. ¿Sientes que hay alguna diferencia en las habilidades de mujeres y hombres en cuanto a ...?
 - 4.4.1. Escuela
 - 4.4.2. Deportes

4.4.3. Artes

4.5. ¿Has cambiado la forma de tratar a tus compañeras y a tus compañeros entre primaria y secundaria?

4.5.1. ¿Cómo?

4.6. ¿Piensas que mujeres y hombres actúan diferente ahora que están en secundaria?

4.6.1. ¿Cómo?

4.6.2. ¿Por qué crees que esto pase?

4.6.3. ¿Crees que esos cambios se reflejan en sus calificaciones o su aprendizaje?

5. Rendimiento escolar

5.1. ¿Qué tipo de alumna o alumno te consideras?

5.2. ¿Qué promedio llevas?

5.3. Generalmente, ¿quiénes tienen mejor promedio, mujeres u hombres?

5.3.1. ¿Por qué crees que eso pase?

5.4. ¿Qué tipo de materias te interesan más?

5.4.1. ¿Por qué?

5.5. ¿Te has dado cuenta qué tipo de mujeres prefieren mujeres y hombres?

5.5.1. ¿A qué crees que se deba?

5.6. En general en las clases, ¿quiénes ponen más atención, mujeres u hombres?

5.6.1. ¿A qué crees que se deba?

6. Relaciones escolares

6.1. ¿Con quién convives más en la escuela, mujeres u hombres?

6.2. ¿Las relaciones que tienes con tus compañeras son diferentes a las que tienes con tus compañeros?

6.2.1. ¿Cómo?

6.3. En general, ¿las mujeres y los hombres se tratan diferente entre sí?

6.3.1. ¿Cómo?

6.4. Personalmente, ¿prefieres mujeres u hombres como profesores?

6.4.1. ¿Por qué?

6.5. ¿Con qué profesoras o profesores te llevas mejor?

6.5.1. ¿Por qué?

- 6.6.** El trato de profesoras y profesores a alumnas y alumnos es diferente?
- 6.6.1.** ¿En qué sentido?
 - 6.6.2.** ¿Crees que esto afecte las calificaciones de las y los estudiantes?
 - 6.6.2.1.** ¿Por qué?
- 6.7.** ¿Cómo es tu relación con las profesoras y profesores?

7. Noviazgo

- 7.1.** Para ti, ¿qué es el amor?
 - 7.2.** ¿Cómo te imaginas tu relación ideal?
 - 7.3.** ¿Qué piensas de los celos?
 - 7.4.** ¿Te consideras celosa o celoso?
 - 7.5.** ¿Quiénes sienten más celos, mujeres u hombres?
 - 7.6.** Para ti, ¿qué es lo más importante en una relación?
 - 7.7.** ¿Cuál crees que es una buena manera para demostrar el interés por sus novias o novios?
 - 7.8.** ¿Quiénes suelen mostrar más interés en las relaciones, mujeres u hombres?
 - 7.9.** ¿Crees que hay diferencia en cómo se comportan las mujeres y los hombres en las relaciones?
 - 7.9.1.** ¿Cuál?
 - 7.10.** ¿Crees que estas lista o listo para tener relaciones sexuales?
- 8.** Independientemente de los derechos, ¿cuál es la diferencia entre una mujer y un hombre?