

La construcción del camino a la escuela y de la autonomía de las niñas indígenas

Medardo Tapia Uribe



Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano



Universidad
Autónoma de
Tlaxcala



Medardo Tapia Uribe

Investigador en el CRIM/UNAM, desde 1989. Responsable del Programa de Investigación "Gobierno y políticas públicas". Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Ha trabajado en diversos problemas educativos, especialmente en cuanto a su dimensión regional, cultural.

Actualmente hace investigación sobre formación ciudadana y edita la Revista Interamericana de Educación para la Democracia.

Es coautor y coordinador, junto con Teresa Yurén Camarena, de Los actores educativos regionales y sus escenarios. (2002. Cuernavaca, CRIM/UNAM), además de coordinador junto con Bruno Baronnet, de Educación e interculturalidad, política y políticas (CRIM/UNAM).

El doctor Tapia Uribe trabaja actualmente sobre la formación y participación ciudadana en la prevención de la violencia.

La construcción del camino a la escuela y de la autonomía de las niñas indígenas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi
Rector

Mtra. Samantha Viñas Landa
Coordinadora de la División de Ciencias y Humanidades

Mtra. María Margarita Centeno García
Directora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano

Primera edición: 2014

© **Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Av. Universidad No. 1, Col. La Loma Xicohténcatl
C.P. 90062, Tlaxcala, México
www.uatx.mx

ISBN Obra completa: 978-607-9348-59-5

ISBN Volumen: 978-607-9348-83-0

Impreso y hecho en México
Printed and made in México

**La construcción del camino a
la escuela y de la autonomía
de las niñas indígenas**

Medardo Tapia Uribe

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

2014

Colección: Educación y Humanidades

Nava E.A., y Jiménez C. S. (2014) *El universo interior de la familia*. UATx-PIFI-2011.

Jiménez Guillén, R. (2014) *Educación Especial. Un seminario invisible*. UATx-PIFI-2011.

Tapia Uribe, M (2014) *La construcción del camino a la escuela y de la autonomía de las niñas indígenas*. UATx-PIFI-2011.

Nava Olivares, R. y Jiménez Guillén, R. (2014) *Privaciones del desarrollo humano en Tlaxcala: 1980-2010*. UATx-PIFI-2011.

Jiménez Guillén, R. (2014) *La (re) construcción de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. UATx-PIFI-2011.

Comité Editorial

Faustino Medardo Tapia Uribe
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Universidad Nacional Autónoma de México

Carlos Ibañez Bernal
Instituto de Psicología y Educación
Universidad Veracruzana

Felipe Cabrera González
Universidad de Guadalajara, CU-Ciénega
Laboratorio de Aprendizaje y Desarrollo del Comportamiento, UAT-UDG

Pablo Covarrubias Salcido
Universidad de Guadalajara, CU-Ciénega
Laboratorio de Aprendizaje y Desarrollo del Comportamiento, UAT-UDG

Ángel Jiménez Ortíz
Universidad de Guadalajara, CU-Ciénega
Laboratorio de Aprendizaje y Desarrollo del Comportamiento, UAT-UDG

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | IX |
| Primera parte. Marco de referencia | 15 |
| Análisis nacional del problema de equidad de género en la escuela..... | 15 |
| Algunas explicaciones del problema de equidad de género en la escuela y la familia | 24 |
| La equidad de género y la política educativa nacional | 29 |
| Estudio del problema de equidad de género en las escuelas: el enfoque sobre la autonomía y la responsabilidad social de los niños indígenas | 33 |
| Segunda parte. Los ocho casos de estudio | 47 |
| Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Puebla | 47 |
| I. Escuela "Zitlalin" de San Juan Atzingo | 47 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños de San Juan Atzingo | 48 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria.. | 51 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 53 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 56 |
| E. Patricia y Teresa | 59 |
| II. Escuela "Alfonso y Fernando Franco" de la colonia La Loma ... | 65 |
| A. La familia y las responsabilidades familiares de los niños | 66 |
| B. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser | 71 |
| C. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 75 |
| D. María del Carmen y Guadalupe | 76 |

| | |
|--|-----|
| Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Chiapas..... | 84 |
| III. Escuela "México" de Nichnamtic, municipio de Chamula | 84 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 85 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria ... | 86 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 88 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 92 |
| E. Carmela y María | 93 |
| IV. Escuela "Artículo Tercero Constitucional", colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez | 100 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 101 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando en la secundaria... | 103 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 105 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 108 |
| E. Adriana y Luz Alejandra | 110 |
| Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Yucatán | 120 |
| V. Escuela "Héroes de 1847" de Chacsinkín | 120 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 122 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria ... | 125 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 127 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 130 |
| E. Dulce María y Vilma | 132 |
| VI. Escuela Urbana, San Antonio Xluch III | 139 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 142 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria.. | 144 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 146 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 149 |
| E. Yvaneli y Leticia | 150 |

| | |
|--|------------|
| Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Oaxaca | 154 |
| VII. Escuela "México Nuevo" de San Bartolomé de Quialana | 154 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 157 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria | 159 |
| C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser.... | 160 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 164 |
| E. Angélica Susana y Alma Argelia | 165 |
| VIII. Escuela Primaria "El Pensador Mexicano" de Viguera, municipio de San Pablo Etla | 171 |
| A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños | 175 |
| B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria | 176 |
| C. La disyuntiva entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser | 178 |
| D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad | 181 |
| E. Dalia y Rocío | 183 |
| Tercera parte. Discusión de resultados y recomendaciones de política educativa | 189 |
| Discusión de resultados | 189 |
| La autonomía, la necesidad del trabajo y la tradición familiar | 190 |
| Bibliografía | 207 |
| Anexos | 209 |

Introducción

Esta investigación se planteó como objetivo analizar el problema del abandono de la escuela de las estudiantes de sexto año de primaria, vinculado a la construcción de sus expectativas personales y familiares de estudio, en el marco de los saberes y disposiciones aprendidas en el salón de clase para la construcción de su condición de género y de sus proyectos de vida futura como estudiante, trabajadora, profesional y ciudadana.

El análisis nacional del problema de abandono de la escuela de niños y niñas nos indica que para el año 2000 eran 87,253 niñas entre 10 y 16 años que no asisten a la escuela,¹ pero que en Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Guanajuato, Yucatán y Puebla la brecha es mayor entre niñas y niños que asisten a la escuela, representando el doble y hasta el triple del promedio nacional. Esto y otros resultados de investigación, lo mismo que el diagnóstico federal del problema educativo de las niñas, confirman que es principalmente un problema de niñas y comunidades indígenas, aunque también de comunidades rurales en general. Esto determinó fuertemente los lugares donde se decidió realizar esta investigación, Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Puebla. Los municipios y las comunidades indígenas se encuentran entre la población más pobre del país. Cerca del 85 por ciento de los municipios en los que predomina la población indígena tienen un nivel alto o muy alto de marginación (Mier y Terán Rocha y Rabel Romero, 2003: 193). En estas condiciones tan difíciles es razonable plantear que la situación de pobreza orilla a las niñas y sus familias a decidir que abandonen la escuela. Indudablemente que esto es

¹ Cálculos propios de acuerdo según el XII Censo del 2000 del Instituto Nacional de Geografía e Informática.

cierto. Sin embargo, como mostrará esta investigación, existen otro tipo de razones que influyen también de manera determinante en la decisión de que las niñas abandonen la escuela. Una de ellas, que resulta sorprendente y que discutimos y analizamos ampliamente, es que según datos censales del año 2000, un 36 por ciento de las familias de las niñas entre 10 y 16 años de edad respondió que abandonaron la escuela porque no quisieron o no les gustó estudiar en comparación con un 30 por ciento de ellas que abandonaron la escuela por falta de dinero o porque tenían que trabajar. También sorprendentemente, sólo un 4.2 por ciento de las familias de las niñas respondió que tomó la decisión de abandonar la escuela porque su familia ya no la dejó o por ayudar al hogar, por cierto, esto último en comparación con 1.6 por ciento de niños en este mismo rango de edad que respondieron así.

En esta investigación asumimos que en estas condiciones tan dramáticas de pobreza, principalmente de las niñas y sus familias indígenas, tomar una decisión así debe ser muy difícil y es realmente un problema moral para las niñas y sus familias, en donde se ve confrontada fuertemente su libertad para decidir continuar con sus estudios y su responsabilidad con la familia. Sin embargo, esto no aparece a simple vista sencillamente porque estos juicios morales, sociales y personales, como es común, se encuentran tejidos en torno a su forma de vida, de su experiencia de asistir a la escuela y de una forma de ser niña, mujer e integrante de una familia indígena, además de ser parte de una comunidad indígena. Esto último no es algo superficial, especialistas nacionales (Maldonado Alvarado, 2002; Tapia Uribe, 2003) e internacionales (Greenfield, 1994) confirman la orientación valoral comunal o interdependiente de familias indígenas y la manera en que esta se deteriora con la presencia de una escuela, a pesar de su carácter intercultural bilingüe, haciendo a niñas y niños más individualistas. Esto por supuesto convoca a muchos debates, pero no cabe duda que en el centro de ellos deberían

de estar las propias niñas y sus familias consolidando el desarrollo de su propia cultura y su propia vida, sometida ya a condiciones muy severas.

En esta reflexión resulta bastante razonable pensar si la escuela puede contribuir a esa reflexión moral y a las decisiones de las niñas y sus familias indígenas, además, por supuesto, de comunidades rurales y colonias populares donde se presenten estos retos.

Atinadamente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 identifica el problema de abandono de la escuela por las niñas como un problema ético y de equidad de género, además de que desarrolla algunas estrategias para enfrentarlo, aunque quizá las más importantes estén aun por implementarse, como el "Programa Integral de Formación Cívica y Ética para Primaria. Síntesis Ejecutiva" (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004). Para esta investigación, sin embargo, es importante abordar el problema de la decisión de las niñas de abandonar la escuela desde un punto de vista de formación en valores, en particular en torno a la autonomía, la libertad y la responsabilidad familiar. En este marco se plantearon las siguientes preguntas de investigación con niñas de cuarto, quinto y sexto grado de escuelas indígenas interculturales bilingües y de zonas urbano populares:

¿Existe alguna discriminación de género en la asignación de responsabilidades domésticas, laborales; en las relaciones familiares y escolares y en decisión de continuar estudiando después de la primaria?

¿Cómo juzgan sus relaciones de género en su escuela y en su casa?

¿Con qué autonomía moral, social y personal enfrentan la decisión de continuar estudiando, sus relaciones de género y sus responsabilidades cotidianas, domésticas y de trabajo?

¿Cómo enfrentan cotidianamente los problemas de participación y comunicación cotidiana en su casa y en la escuela?

¿Existe alguna relación entre la autonomía de las niñas, sus responsabilidades cotidianas y la posibilidad de seguir estudiando y su desempeño académico en matemáticas, español y en su desempeño académico en general?

¿Cómo parte de su juicio personal, cuáles son las aspiraciones profesionales futuras de las niñas y cómo se relacionan con sus relaciones de género y su autonomía?

Con estas características del problema se decidió emprender una investigación en cuatro de las entidades federativas con mayor brecha de abandono escolar entre niñas y niños entre 10 y 16 años de edad en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán. En las condiciones del estudio decidimos que acudiríamos a una comparación de estudios de caso en una muestra intencional de escuelas interculturales bilingües indígenas, una por cada entidad federativa, en comparación con escuelas de colonias populares de la capital de dichas entidades y de ser posible con población migrante de origen indígena. Lo que se buscó fue el máximo contraste social y cultural, aunque manteniendo constante, de alguna forma, las condiciones de pobreza patrimonial de las familias. Al final se seleccionaron ocho escuelas, cuatro de comunidades indígenas y cuatro urbanas de la capital de cada entidad (ver cuadro 1).

También se planteó entrevistar a profundidad, con la ayuda de investigadores asistentes hablantes de la lengua indígena, a dos niñas de sexto grado, de alto y bajo desempeño académico, según la opinión de la maestra o maestro del grupo; asimismo, entrevistar a profundidad al propio maestro o maestra, así como a la mamá y al papá de cada una de las niñas. Al final, se entrevistaron a profundidad a 16 niñas: cuatro por estado y dos por cada escuela y comunidad; así como a 11 profesores, dos por cada estado y uno por escuela, a

Cuadro 1. Estados, municipios, colonias, comunidades y escuelas donde se realizó el estudio

| Estado y Municipio | Colonia o Comunidad | Escuela | Encuestados | |
|---|---|--|-------------|----------|
| | | | Niñas | Niños |
| Puebla Puebla San Gabriel Chilac | La Loma San Juan Atzingo | Alfonso y Fernando Franco Primaria Indígena Zitlalín | 47 59 | 56 73 |
| Oaxaca Oaxaca San Bartolomé de Quialana | Trinidad de Viguera San Bartolomé de Quialana | El pensador mexicano Primaria Indígena México Nuevo | 98 62 | 86 61 |
| Yucatán Mérida Chacsinkín | San Antonio Xluch III Chacsinkí centro | Agustín de Iturbide Primaria Indígena Héroes de 1847 | 46 22 | 47 34 |
| Chiapas Tuxtla Gutiérrez Chamula | Las granjas Nichnamtic | Artículo Tercero Constitucional Primaria Indígena México | 46 64 | 49 75 |

excepción de Yucatán donde se entrevistaron a cinco maestros: tres profesores de la escuela indígena y dos de la escuela urbana. Se logró obtener entrevistas con 14 madres de familia, un padre de familia y un hermano de las estudiantes entrevistadas; sin embargo en Chiapas no fue posible que nos dieran la entrevista los familiares de la estudiante con mejor aprovechamiento de la escuela urbana. El padre había abandonado a la familia y la madre había sufrido una embolia cerebral.

Finalmente, también se grabó en video el desarrollo de una clase, la que la maestra o maestro considerara que tenía mayores dificultades, se obtuvieron las calificaciones de matemáticas, español y el promedio general del grupo encuestado de sexto grado de cada escuela, además se obtuvo la historia de la escuela, de la comunidad y algunos otros datos del contexto social y económico, para poder entender mejor la situación de pobreza de las/los estudiantes y sus familias. Para la encuesta se construyó un cuestionario y para la

entrevista a profundidad se dieron instrucciones generales por escrito a cada uno de los investigadores asociados y sus asistentes (ver anexos IX y X).

Precedidos de un análisis nacional, de un recuento de la discusión especializada sobre el problema de la equidad de género, las implicaciones de la continuidad de los estudios de las mujeres y del abandono de la escuela, de un análisis de política educativa sobre el problema, y de un análisis de la discusión especializada sobre la construcción de autonomía moral y la responsabilidad o solidaridad con los demás, se presentan los resultados para cada caso y se discuten en términos de las preguntas de investigación, finalizando con recomendaciones de política educativa para enfrentar el problema de equidad de género y de abandono de la escuela.

Primera parte

Marco de referencia

Análisis nacional del problema de equidad de género en la escuela

El problema de la equidad de género en el sistema de educación básica en México es el acceso y el abandono de la escuela, vinculado a las bajas expectativas familiares y sociales para las mujeres. Este acceso también está determinado por las condiciones de vida de los padres de familia de las estudiantes, por sus condiciones de pobreza.

En la base de datos de una muestra nacional de hogares realizada en 1995 y 1996, David Post encontró que Yucatán, Chiapas y Oaxaca son las entidades federativas con mayor proporción de niñas que no se inscriben en la secundaria cuando terminan la primaria, le siguen los estados de Querétaro, Quintana Roo y Puebla (Post, 2001: 486). Estos datos se observan también en la proporción de mujeres de 5 y 6 años de edad de nivel primaria que no asisten a la escuela. Esta proporción supera en 9 puntos porcentuales a la de hombres; 1.06 millones de mujeres con estas características no asistían a la escuela en el 2000.

Un análisis de mayor profundidad basado en estos mismos datos del censo nacional del año 2000, concentrado en las edades en las que las niñas deciden abandonar la escuela, nos permitió confirmar y precisar la localización de este problema en el país. En primer lugar observamos que el 17.7 por ciento de la población entre 10 y 16 años de edad no asiste a la escuela en México, es decir, 2.7 millones de niños y adolescentes mexicanos (tabla 1). La

Tabla 1. Condición de asistencia escolar por sexo y edad a nivel nacional, año 2000

| Hombre | | Asistencia | | | Total |
|--------|--------------------|--------------------|-----------------|--|-----------|
| Edad | Sí va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | 100 |
| 10 | 96.2 | 3.4 | 0.4 | | 100 |
| 13 | 87.7 | 12.0 | 0.3 | | 100 |
| 16 | 55.0 | 44.5 | 0.4 | | 7,564,855 |
| Total | 6,248,619 | 1,287,752 | 28,484 | | 100 |
| | 82.6 | 17.0 | 0.4 | | |
| Mujer | | Asistencia | | | Total |
| Edad | Sí va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | 100 |
| 10 | 96.4 | 3.2 | 0.4 | | 100 |
| 13 | 85.1 | 14.6 | 0.3 | | 100 |
| 16 | 54.0 | 45.6 | 0.4 | | 7,449,774 |
| Total | 6,046,866 | 1,375,005 | 27,903 | | 100 |
| | 81.2 | 18.5 | 0.4 | | |

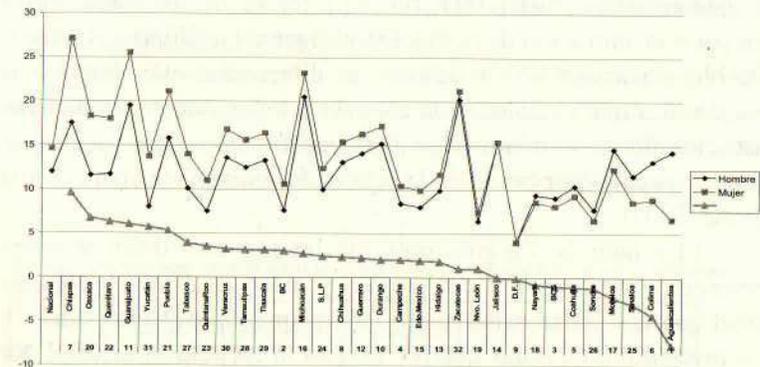
Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

proporción de niñas que no asiste a la escuela es de 18.5 por ciento, 1.37 millones, superior al 17 por ciento de los hombres en el mismo rango de edad, 1.28 millones.

La pequeña variación porcentual de la comparación entre niños y niñas no nos permite darnos cuenta de la magnitud de la brecha en cuanto a equidad que existe para el acceso a la escuela entre ambos géneros, pero significa que casi 90 mil niñas entre 10 y 16 años de edad no asistió a la escuela en el año 2000. Asimismo, podemos ver que son seis los estados donde se observa una mayor diferencia entre niñas y niños que abandonan la escuela (gráfica 1).

En Chiapas y Oaxaca se presentan las diferencias mayores. En Chiapas la cantidad de niñas que abandonan la escuela es superior en casi un 10 por ciento a la de los niños. Le siguen Oaxaca y Querétaro con 6.7 y 6.3 por ciento respectivamente, Guanajuato con 6 por ciento, Yucatán con 5.7 por ciento y Puebla con 5.3 por ciento. En Jalisco, el Distrito Federal, Nayarit, Baja California Sur, Coahuila, Sonora, Morelos, Sinaloa, Colima y Aguascalientes se

Gráfica 1. Niñas de 13 años que Abandonan la Escuela



lo que concluía Post (2001, *op. cit.*) acerca de los estados con mayor concentración de población indígena: en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán, se encuentran las diferencias más dramáticas entre niñas que abandonan la escuela y niños que continúan sus estudios. Estas entidades son parte de las nueve en las que se concentra el 85 por ciento de la población indígena del país (Tapia Uribe, 2003).

El estado de Chiapas presenta las mayores diferencias en promedios porcentuales entre niñas y niños de 10 a 16 años de edad que continúan estudiando o abandonan la escuela (tabla 2). La proporción de niñas que no asiste a la escuela es de 29.2 por ciento, cifra superior al 18.5 por ciento nacional. Esta diferencia a la edad de 10 años es mínima, pero aún así supera al promedio nacional. De las niñas y niños de 10 años de edad que no asisten a la escuela, las niñas alcanzan un porcentaje de 9.3, cifra superior a la de los niños con un 7.5. La diferencia de 1.8 por ciento es muy superior al promedio nacional, en el que un poco más niñas que niños asisten a la escuela. Entre las razones más importantes que señalan las familias de las niñas (tabla 2a) para no asistir a la escuela está la de “nunca han ido”, con un 41 por ciento, y “no quiso o no le

Tabla 2
Población de 10 a 16 años según condición de asistencia escolar en Chiapas, año 2000

| Edad | Niños | | | Total | Edad | Niñas | | | Total |
|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|
| | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | |
| 10 | 51,187 | 4,142 | 202 | 55,531 | 10 | 48,463 | 4,978 | 260 | 53,701 |
| | 92.2 | 7.5 | 0.4 | 100 | | 90.2 | 9.3 | 0.5 | 100 |
| 11 | 44,155 | 3,517 | 219 | 47,891 | 11 | 41,537 | 4,622 | 203 | 46,362 |
| | 92.2 | 7.3 | 0.5 | 100 | | 89.6 | 10 | 0.4 | 100 |
| 12 | 47,980 | 6,514 | 243 | 54,737 | 12 | 41,511 | 7,731 | 167 | 49,409 |
| | 87.7 | 11.9 | 0.4 | 100 | | 84 | 15.6 | 0.3 | 100 |
| 13 | 38,697 | 8,297 | 357 | 47,351 | 13 | 35,136 | 13,131 | 169 | 48,436 |
| | 81.7 | 17.5 | 0.8 | 100 | | 72.5 | 27.1 | 0.3 | 100 |
| 14 | 34,345 | 13,754 | 262 | 48,361 | 14 | 29,888 | 18,525 | 215 | 48,628 |
| | 71 | 28.4 | 0.5 | 100 | | 61.5 | 38.1 | 0.4 | 100 |
| 15 | 30,467 | 17,201 | 249 | 47,917 | 15 | 24,154 | 23,364 | 242 | 47,760 |
| | 63.6 | 35.9 | 0.5 | 100 | | 50.6 | 48.9 | 0.5 | 100 |
| 16 | 22,188 | 20,863 | 283 | 43,334 | 16 | 17,092 | 26,411 | 279 | 43,782 |
| | 51.2 | 48.1 | 0.7 | 100 | | 39 | 60.3 | 0.6 | 100 |
| Total | 269,019 | 74,288 | 1,815 | 345,122 | Total | 237,781 | 98,782 | 1,535 | 338,098 |
| | 77.9 | 21.5 | 0.5 | 100 | | 70.3 | 29.2 | 0.5 | 100 |

Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo general de Población y Vivienda, 2000.

gustó estudiar”, con un 23.5 por ciento. Estas razones son muy parecidas a las ofrecidas por los niños.

Según datos nacionales del año 2000, el 14.6 por ciento de las niñas de 13 años de edad no asisten a la escuela, en este rango de edad, tanto niñas como niños de Chiapas están en el umbral de la decisión para abandonar la escuela. El número de niñas chiapanecas

Tabla 2a
Causa de abandono escolar de la población de 10 y 16 años de edad en Chiapas
Hombres

| Edad | Nunca ha ido a la escuela | No quiso o no le gustó estudiar | Falta de dinero o tenía que trabajar | Otra respuesta | Total |
|-------|---------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------|--------|
| 10 | 1,454 | 984 | 740 | 964 | 4,142 |
| | 35.1 | 23.8 | 17.9 | 23.3 | 100.0 |
| 11 | 1,204 | 922 | 709 | 682 | 3,517 |
| | 34.2 | 26.2 | 20.2 | 19.4 | 100 |
| 12 | 1,529 | 2,095 | 1,489 | 1,401 | 6,514 |
| | 23.5 | 32.2 | 22.9 | 21.5 | 100 |
| 13 | 1,252 | 2,840 | 2,493 | 1,712 | 8,297 |
| | 15.1 | 34.2 | 30.0 | 20.6 | 100 |
| 14 | 1,683 | 5,127 | 4,298 | 2,646 | 13,754 |
| | 12.2 | 37.3 | 31.2 | 19.2 | 100 |
| 15 | 1,600 | 6,020 | 6,211 | 3,370 | 17,201 |
| | 9.3 | 35.0 | 36.1 | 19.6 | 100 |
| 16 | 1,524 | 7,276 | 8,514 | 3,549 | 20,863 |
| | 7.3 | 34.9 | 40.8 | 17.0 | 100 |
| Total | 10,246 | 25,264 | 24,454 | 14,324 | 74,288 |
| | 13.8 | 34.0 | 32.9 | 19.3 | 100 |

Mujeres

| Edad | Nunca ha ido a la escuela | No quiso o no le gustó estudiar | Falta de dinero o tenía que trabajar | Otra respuesta | Total |
|-------|---------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------|--------|
| 10 | 2,045 | 1,171 | 471 | 1,291 | 4,978 |
| | 41.1 | 23.5 | 9.5 | 25.9 | 100 |
| 11 | 1,437 | 1,334 | 722 | 1,129 | 4,622 |
| | 31.1 | 28.9 | 15.6 | 24.4 | 100 |
| 12 | 1,733 | 2,747 | 1,728 | 1,523 | 7,731 |
| | 22.4 | 35.5 | 22.4 | 19.7 | 100 |
| 13 | 2,262 | 4,528 | 3,289 | 3,052 | 13,131 |
| | 17.2 | 34.5 | 25.0 | 23.2 | 100 |
| 14 | 2,409 | 6,257 | 5,578 | 4,281 | 18,525 |
| | 13.0 | 33.8 | 30.1 | 23.1 | 100 |
| 15 | 2,511 | 7,914 | 7,072 | 5,887 | 23,384 |
| | 10.7 | 33.8 | 30.2 | 25.2 | 100 |
| 16 | 2,599 | 8,223 | 8,684 | 6,905 | 26,411 |
| | 9.8 | 31.1 | 32.9 | 26.1 | 100 |
| Total | 14,996 | 32,174 | 27,544 | 24,086 | 98,782 |
| | 15.2 | 32.6 | 27.9 | 24.4 | 100 |

Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

que no asisten a la escuela es superior en 10 puntos porcentuales (27 por ciento) al de los niños (17 por ciento), representando además el doble del porcentaje nacional.

Las razones que ofrecen las niñas chiapanecas de 13 años de edad para no asistir a la escuela son distintas a las de 10 años (ver tabla 2a). A la edad de 13 años, un 34.5 por ciento de las niñas responde que abandonó la escuela porque “no quiso o no le gustó”, un 25 por ciento por “falta de dinero o tenía que trabajar”, un 17.2 por ciento expresa que “nunca ha ido”; un porcentaje muy pequeño de ellas, 6.8 por ciento, porque “su familia ya no la dejó o por ayudar en el hogar” y 3.9 por ciento porque “la escuela estaba muy lejos o no había”.

A los 16 años se amplía la brecha entre las niñas que abandonan la escuela y los niños que continúan. Entonces, son ya 60 de cada 100 niñas y 48 de cada 100 niños que no asisten a la escuela, en comparación con el 34.6 y 45.7 respectivamente del porcentaje nacional. A esta edad, la razón económica se vuelve la más importante para niñas y niños, 32.9 por ciento de las familias de las adolescentes y 40.8 por ciento de las de los varones señalan que fue por “falta de dinero o tenía que trabajar”, muy cerca de la decisión personal de que “no quiso o no le gustó estudiar”, 31.1 y 34.9 por ciento respectivamente de niñas y niños. Estas razones para no asistir a la escuela son distintas que las del escenario nacional. A nivel nacional, las jóvenes y los jóvenes de 16 años le dan mayor peso a su decisión personal de “no querer o no gustarles” la escuela.

Por otra parte, en Oaxaca la proporción de niñas entre 10 y 16 años de edad que no asiste a la escuela (22 por ciento) también es superior al porcentaje nacional (18.5 por ciento), aunque menor al de Chiapas (29.2 por ciento) (tabla 3). La brecha entre niñas y niños de esta misma edad en Oaxaca, es de casi 5 puntos porcentuales. Como en el caso de Chiapas, es casi imperceptible la

Tabla 3
Población de 10 a 16 años según condición de asistencia escolar en Oaxaca, año 2000

| Edad | Niños | | | Total | Edad | Niñas | | | Total |
|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|-------|--------------------|--------------------|--------------|---------|
| | Sí va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | | Sí va a la escuela | No va a la escuela | Especificado | |
| 10 | 46,375 | 1,944 | 144 | 48,463 | 10 | 43,902 | 1,996 | 169 | 46,067 |
| | 95.7 | 4 | 0.3 | 100 | | 95.3 | 4.3 | 0.4 | 100 |
| 11 | 40,159 | 1,770 | 123 | 42,052 | 11 | 39,063 | 2,067 | 117 | 41,247 |
| | 95.5 | 4.2 | 0.3 | 100 | | 94.7 | 5 | 0.3 | 100 |
| 12 | 42,884 | 3,766 | 109 | 46,779 | 12 | 41,034 | 4,382 | 114 | 45,530 |
| | 91.7 | 8.1 | 0.2 | 100 | | 90.1 | 9.6 | 0.3 | 100 |
| 13 | 39,118 | 5,138 | 185 | 44,441 | 13 | 35,516 | 7,966 | 164 | 43,646 |
| | 88 | 11.6 | 0.4 | 100 | | 81.4 | 18.3 | 0.4 | 100 |
| 14 | 32,679 | 8,846 | 166 | 41,691 | 14 | 30,867 | 12,062 | 243 | 43,212 |
| | 78.4 | 21.2 | 0.4 | 100 | | 71.5 | 28 | 0.6 | 100 |
| 15 | 27,288 | 13,603 | 155 | 41,046 | 15 | 25,420 | 17,671 | 265 | 43,356 |
| | 66.5 | 33.1 | 0.4 | 100 | | 58.6 | 40.8 | 0.6 | 100 |
| 16 | 19,989 | 16,631 | 159 | 36,779 | 16 | 17,196 | 19,804 | 164 | 37,164 |
| | 54.3 | 45.2 | 0.4 | 100 | | 46.3 | 53.3 | 0.4 | 100 |
| Total | 248,492 | 51,718 | 1,041 | 301,251 | Total | 233,018 | 65,968 | 1,236 | 300,222 |
| | 82.5 | 17.2 | 0.3 | 100 | | 77.6 | 22 | 0.4 | 100 |

Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo general de Población y Vivienda, 2000.

diferencia entre niñas y niños de 10 años que no asisten a la escuela: menos de medio punto porcentual, 4.3 y 4 por ciento respectivamente. No obstante, esta cantidad se hace siete veces mayor cuando las niñas oaxaqueñas llegan a los 13 años de edad. Una vez más, esta edad se convierte en el umbral de abandono de la escuela, cuando el 18.3 por ciento de las niñas oaxaqueñas de esa edad dejan de asistir. En cambio, el porcentaje de los niños es de 11.6 por ciento. La inasistencia de las niñas de Oaxaca a la escuela es más marcada respecto al promedio nacional que el indicador de los niños. A la edad de 16 años, la proporción de niñas que no asisten a la escuela alcanza un 53.3 por ciento, porcentaje menor en casi 7 puntos porcentuales que el de sus contrapartes de Chiapas, aunque superior en casi 8 puntos porcentuales al promedio nacional.

Las razones de las niñas oaxaqueñas entre 10 y 16 años de edad para no asistir a la escuela son muy parecidas a las ofrecidas por las niñas de Chiapas. En términos generales, “la falta de dinero o tenía que trabajar” es el motivo más importante, con el 34.1 por ciento de las respuestas. Este porcentaje se encuentra muy cercano

al de la decisión asumida de manera personal “no quise o no me gustó estudiar”, que agrupa al 33.7 por ciento de las respuestas. Igual que en el caso de las niñas de Chiapas de este grupo de edad, en Oaxaca el “no haber asistido nunca” es el motivo más importante a la edad de 10 años, para irse transformando en la “falta de recursos económicos” y en la ya mencionada decisión personal asumida a partir de los 13 años.

En el caso de Puebla, la situación de las niñas entre 10 y 16 años de edad que no asisten a la escuela es muy parecida a las de Oaxaca, y por tanto, menos dramática que la de las niñas de Chiapas (tabla 4): el 23.4 por ciento de niñas poblanas de este grupo de edad no asisten a la escuela. En el caso de los niños, la inasistencia a la escuela es menor que la de Oaxaca y Chiapas, alcanza sólo 3.3 puntos porcentuales, cifra superior a la del promedio nacional.

Tabla 4
Población de 10 a 16 años según las condiciones de la asistencia escolar en Puebla, año 2000

| Edad | Niños | | | Total | Edad | Niñas | | | Total |
|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|
| | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | |
| 10 | 65,236 | 2,679 | 475 | 68,390 | 10 | 62,126 | 2,300 | 336 | 64,762 |
| | 95.4 | 3.9 | 0.7 | 100 | | 95.9 | 3.6 | 0.5 | 100 |
| 11 | 55,961 | 2,077 | 246 | 58,284 | 11 | 54,680 | 2,666 | 268 | 57,514 |
| | 96 | 3.6 | 0.4 | 100 | | 94.9 | 4.6 | 0.5 | 100 |
| 12 | 58,979 | 5,729 | 278 | 64,986 | 12 | 54,524 | 6,638 | 175 | 61,337 |
| | 90.6 | 8.8 | 0.4 | 100 | | 88.9 | 10.8 | 0.3 | 100 |
| 13 | 49,623 | 9,386 | 220 | 59,229 | 13 | 49,357 | 13,220 | 183 | 62,760 |
| | 83.9 | 15.6 | 0.4 | 100 | | 78.6 | 21.1 | 0.3 | 100 |
| 14 | 43,404 | 15,444 | 120 | 59,068 | 14 | 40,687 | 18,461 | 363 | 59,511 |
| | 73.6 | 26.1 | 0.2 | 100 | | 68.4 | 31 | 0.6 | 100 |
| 15 | 34,606 | 22,179 | 132 | 56,917 | 15 | 32,999 | 25,687 | 316 | 59,003 |
| | 60.8 | 39 | 0.2 | 100 | | 55.9 | 43.5 | 0.5 | 100 |
| 16 | 25,464 | 27,026 | 221 | 52,711 | 16 | 24,858 | 29,289 | 229 | 54,376 |
| | 48.3 | 51.3 | 0.4 | 100 | | 45.7 | 53.9 | 0.4 | 100 |
| Total | 333,362 | 84,520 | 1,688 | 419,570 | Total | 318,130 | 98,261 | 1,872 | 418,263 |
| | 79.5 | 20.1 | 0.4 | 100 | | 76.1 | 23.4 | 0.4 | 100 |

Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Como en el caso de Chiapas y Oaxaca, en Puebla la diferencia de inasistencias a la escuela entre niñas y niños se amplía notablemente a partir de los 13 años de edad, aunque a diferencia de estas entidades, disminuye la brecha de género a la edad de 16 años. No obstante, esto no sucede en Puebla porque más niñas asisten a la escuela, sino porque son más los niños oaxaqueños que abandonan la escuela.

Cuando se revisan, una vez más, las razones que señalan niñas y niños poblanos de 10 a 16 años de edad para no asistir a la escuela, encontramos que, a diferencia de Oaxaca y Chiapas, agrupa mayores respuestas la decisión personal de “no quiso o no le gustó estudiar”, 37.9 por ciento en el caso de las niñas y 44.9 por ciento de los niños; frente a la respuesta de “falta de dinero o tenía que trabajar”, que agrupa al 35.1 por ciento de las niñas y al 33.5 por ciento de los niños.

El estado de Yucatán presenta los menores índices de abandono de la escuela en las niñas y niños entre 10 y 16 años de edad, que en comparación con Chiapas, Oaxaca y Puebla, llega a los 7 puntos porcentuales e incluso los porcentajes son inferiores a los promedios nacionales (tabla 5). Sin embargo, esto no significa que la proporción de niñas que no asisten a la escuela sea inferior a la media nacional. En términos generales, la proporción de niñas y niños en esas edades que no asisten a la escuela es de 17.4 y 13.1 por ciento respectivamente, cifra ligeramente inferior a los promedios nacionales que son de 18.5 por ciento y 17 por ciento. No obstante, observemos que la brecha entre niñas y niños yucatecos que no asisten a la escuela es, prácticamente, la misma de Oaxaca. Asimismo, como en Oaxaca, Chiapas y Puebla, cuando llegan al

Tabla 5
Población de 10 a 16 años según las condiciones de asistencia escolar en Yucatán, año 2000

| Edad | Hombre | | | Total | Edad | Mujer | | | Total |
|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|-------|--------------------|--------------------|-----------------|---------|
| | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | | | Si va a la escuela | No va a la escuela | No especificado | |
| 10 | 19,204 | 551 | 62 | 19,817 | 10 | 18,813 | 356 | 77 | 19,246 |
| | 96.9 | 2.8 | 0.3 | 100 | | 97.6 | 1.9 | 0.4 | 100 |
| 11 | 17,628 | 617 | 66 | 18,311 | 11 | 16,324 | 664 | 44 | 17,032 |
| | 96.3 | 3.4 | 0.4 | 100 | | 95.6 | 3.9 | 0.3 | 100 |
| 12 | 17,301 | 954 | 52 | 18,307 | 12 | 17,093 | 1,016 | 45 | 18,154 |
| | 94.5 | 5.2 | 0.3 | 100 | | 94.2 | 5.6 | 0.2 | 100 |
| 13 | 16,843 | 1,458 | 18 | 18,319 | 13 | 15,496 | 2,475 | 79 | 18,050 |
| | 91.9 | 8 | 0.1 | 100 | | 85.9 | 13.7 | 0.4 | 100 |
| 14 | 15,626 | 2,396 | 42 | 18,064 | 14 | 14,017 | 3,809 | 39 | 17,865 |
| | 86.5 | 13.3 | 0.2 | 100 | | 78.6 | 21.3 | 0.2 | 100 |
| 15 | 13,867 | 4,684 | 90 | 18,661 | 15 | 11,586 | 5,760 | 41 | 17,387 |
| | 74.4 | 25.1 | 0.5 | 100 | | 66.6 | 33.1 | 0.2 | 100 |
| 16 | 10,958 | 6,213 | 29 | 17,200 | 16 | 9,133 | 7,617 | 53 | 16,803 |
| | 63.7 | 36.1 | 0.2 | 100 | | 54.4 | 45.3 | 0.3 | 100 |
| Total | 111,447 | 18,673 | 356 | 128,676 | Total | 102,462 | 21,697 | 376 | 124,535 |
| | 86.0 | 13.1 | 0.3 | 100 | | 82.3 | 17.4 | 0.3 | 100 |

Fuente: Cálculos propios con base en la muestra del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

umbral de abandono de la escuela a los 13 años de edad, la brecha entre niñas y niños se amplía en 5.7 puntos porcentuales, a diferencia de lo que ocurre en Puebla, pero parecidas a las de Oaxaca y Chiapas, donde se amplía a la edad de 16 años. En esta edad, un 45.3 por ciento corresponde a las niñas, en comparación al 36.1 por ciento de los niños. Como en Puebla, y a diferencia de Oaxaca y Chiapas, el motivo que se asume en el grupo de entre 10 y 16 años de edad para abandonar la escuela es el de la decisión propia: "no quiso o no le gustó estudiar", que agrupa al 37.5 por ciento de las respuestas de las niñas y al 40.4 por ciento de los niños, sobre "la falta de dinero o tenía que trabajar" que agrupó el 31 por ciento y el 30.5 por ciento respectivamente.

Algunas explicaciones del problema de equidad de género en la escuela y la familia

El análisis de las cuatro entidades que se encuentran entre las seis con mayores índices nacionales de niñas que abandonan la escuela, en comparación a los niños, nos permite observar que las condiciones económicas de pobreza de las familias las colocan frente a tres disyuntivas: ayudar con los quehaceres domésticos, conseguir algún tipo de empleo remunerado o, incluso, casarse. Sin embargo, compite con la razón económica la decisión propia de abandonar la escuela, según las familias de niñas y niños, "porque no quiso o no le gustó estudiar". Lo que nos conduce a pensar que existen juicios de valor que justifican y respaldan en forma compleja su manera de actuar. Esto nos hace ver que el estudio del problema de acceso a la escuela no descansa exclusivamente en lo que ocurre en el salón de clases y la escuela, sino que son dilemas que enfrenta la familia acerca de si vale o no la pena que las niñas sigan estudiando, lo cual indica las dimensiones del reto que debe enfrentar la escuela al asumir la responsabilidad de solucionar el problema de su acceso y permanencia en la escuela, después de la primaria. El hecho de que las mujeres

abandonen la escuela tiene implicaciones importantes para ellas mismas en su proceso como estudiantes, futuras trabajadoras, profesionales y ciudadanas, lo mismo que para sus familias. Entre muchos otros impactos, la escuela llega a influir de diversas formas en su vida futura, incluso hasta en las prácticas de crianza de sus hijos, en su capacidad de atenderlos cuando están enfermos, de educarlos y hasta de que puedan sobrevivir, según la asociación estadística inversa de la escolaridad con la mortalidad infantil.

Otras investigaciones muestran que, además de la pobreza, el lugar que ocupan las niñas en la estructura familiar influye directamente en sus posibilidades de asistir o abandonar la escuela. El análisis de los datos censales muestra, por su parte, que la ausencia de una escuela cercana a las familias ha dejado de ser el factor más importante, aunque siga influyendo cuando las comunidades están muy alejadas.

A pesar de que en México existen pocas investigaciones sobre el problema de la falta de acceso de las niñas mexicanas a la primaria, hay evidencia de cómo la escuela, al contribuir a transformar las relaciones familiares, proporciona un incentivo a las mujeres para que participen en la comunidad y cuando llegan a ser madres de familia contribuyen a reducir la mortalidad infantil, asimismo influyen en la permanencia de los hijos en la escuela y amplían sus expectativas de estudio (Tapia, 1994). Sin embargo, estos problemas no son fáciles de investigar. Al parecer, una de las razones para el abandono de la escuela es que ésta influye en el desarrollo moral de las niñas y esto forma parte del curriculum oculto en la escuela, frente a los valores familiares y sociales que se asumen y van articulándose como formas de organización familiar y social. En condiciones de pobreza, el problema es, desde luego, más severo y no sólo se presenta en comunidades rurales e indígenas, aunque indudablemente éstas son las más afectadas; posiblemente esto también suceda en entidades federativas con desarrollo urbano

importante: colonias y comunidades populares que rodean a las principales ciudades. Pero esto habría que investigarlo.

Otras investigaciones realizadas en México han buscado articular las decisiones de las niñas de abandonar la escuela con las condiciones socioeconómicas y han encontrado que las niñas con más de tres hermanos tienen mayores probabilidades que sus hermanos varones de asumir responsabilidades domésticas o familiares no económicas que no les permiten asistir a la escuela (Post, 2001). Esta probabilidad de inasistencia a la escuela disminuye cuando las niñas tienen hermanas mayores. Todo esto ha llevado a Post (2001) a ser muy escéptico acerca de que alguna política educativa pueda evitar que las niñas no abandonen la escuela primaria y que haga efectivo el mandato de la Ley General de Educación sobre la secundaria obligatoria para todos los mexicanos. Esta misma investigación considera que los apoyos económicos que se han ofrecido a través del PROGRESA u Oportunidades pueden ser insuficientes para cambiar la decisión de las niñas de abandonar la escuela, porque “las niñas no tienen precio en los hogares mexicanos porque su trabajo [doméstico] no puede ser reemplazado” (Post, *op. cit.*: 486). Post concluye: “Las expectativas sociales de que las hijas deben de apoyar en el trabajo doméstico tendrá que cambiar para que los diseñadores de políticas puedan influir sobre las bases de la desigualdad de género” para que las niñas no abandonen la escuela y continúen estudiando la secundaria.

La complejidad de la situación de equidad de género para las niñas mexicanas nos llevó a abordar ésta como un problema ético y a elegir el estudio del juicio moral, social y personal de las niñas indígenas y las niñas de colonias urbano populares en las decisiones de asistir a la escuela o abandonarla, enfocándonos principalmente al análisis del cultivo de la autonomía, la independencia y el sentido de libertad de las niñas en un ambiente posiblemente muy vertical y autoritario de los padres; frente al estudio de los juicios heterónomos

de simplemente acatar lo que sus padres, maestros o sus compañeros decidieran en las condiciones económicas de pobreza tan dramáticas en que viven.

Este enfoque del estudio del problema de equidad en la escuela para las niñas mexicanas se sustenta en el hecho de que las familias y las niñas deciden o no asistir a la escuela — como responden sus padres o el residente mayor de 18 años en el hogar en el censo del año 2000, “porque no quieren o no les gusta estudiar” — porque ésta es la forma de vida que mejor les parece en sus condiciones de pobreza o lo que éticamente les parece que deben hacer, por lo que la asumen con esa voluntad de forma tan decidida. Por esta razón también es necesario examinar el problema de equidad escolar de las niñas mexicanas como problema ético y valoral. La eticidad se refiere al proceso necesario de realización de valores que dignifica la vida humana (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003).

En esta investigación examinamos este conjunto de decisiones y juicios sociales, morales y personales como capacidades de juicio moral y ético para desarrollar una vida acorde a estos valores y también frente a lo que se aprende en la escuela. Examinamos la magnitud del reto de la escuela desde dos perspectivas: primero, identificar la situación de las niñas que lejos de asumir heterónomamente los criterios familiares, los asumen de manera autónoma; para en segundo lugar identificar a aquellas niñas que logran construir una identidad y una capacidad moral, social y personal más autónoma en condiciones difíciles de pobreza y quizá con ayuda de la escuela.

La investigación en México y en otras partes del mundo nos ilustra sobre la magnitud de este tipo de retos y los caminos que siguen las mujeres. Empecemos con las actividades domésticas femeninas. La investigación de Rambla (2000) muestra que el espacio doméstico fue etiquetado, casi de manera natural, como perteneciente a la mujer, con la obligación principal de cuidar de los

demás bajo la prescripción moral de la división sexual del trabajo. La educación escolarizada y paradójicamente la necesidad de trabajar y la participación de la mujer en el mercado de trabajo surgieron como elementos liberadores, a pesar de que en muchas ocasiones han reproducido esta división sexual del trabajo y han hecho responsable a la mujer no sólo de las labores domésticas, sino también de sus nuevas obligaciones en el espacio público laboral.

En México, la escolaridad de la mujer se incrementó después de la Revolución y se fue presentando como una de las prácticas sociales “mediadoras” (Rambla, 2000; Tapia Uribe, 1994) para las nuevas generaciones de mujeres entre el espacio privado de lo doméstico y el público, entre lo masculino y lo femenino, entre el presente y el futuro, y entre los jóvenes y los viejos. El acceso de las niñas a la escuela les permitió retar al autoritarismo del padre de familia, apoyándose en el ambiente escolar, que les parecía festivo: “Me gustaba la escuela”. “Cuando me enfermaba, me apuraba porque yo quería ir a la escuela... me gustaba componer poesías y participaba en concursos”. Además las niñas pueden establecer la diferencia entre ambiente creativo de la escuela y el violento de su casa: “Mi papá nos pegaba bien feo, como animales... El decía que los niños tienen que ser enderezados desde chicos. Yo le tenía mucho miedo a mi papá” (Tapia Uribe, 1994: 89-90). Por otra parte, aunque con frecuencia en comunidades rurales con muchas dificultades contaban con el apoyo de la mamá, tenían que ceder a la presión del padre para abandonar la escuela y apoyar la casa con algún tipo de trabajo, como llevar la comida al campo.

Una madre de familia señaló insistentemente que en la escuela fue donde aprendió a rebelarse al autoritarismo de su papá: “Yo me rebelé con mi papá cuando ya iba a la escuela; allí es donde aprendí cómo decirle a mi papá que no estaba de acuerdo con su forma de ser” (Tapia Uribe, 1994: 117). En todo este escenario de negociación de una nueva forma de ser, de mayor autonomía con base en la

escuela, casi siempre está la madre de familia para negociar también por sus hijas.

En otras partes del mundo, en Irán por ejemplo, a la resistencia al autoritarismo patriarcal dentro de la familia y frente al Estado se le ha llamado “diplomacia doméstica” para la construcción de la “agencia” —autonomía, libertad, movilidad y subjetividad— de la mujer (Gerami y Lehnerer, 2001) en negociaciones cotidianas que pueden pasar inadvertidas. Se identifican cuatro estrategias en la construcción de esta autonomía: colaboración, aceptación sin protesta, cooptación y subversión. Las estrategias podrían parecer no tan poderosas frente a las prácticas patriarcales del fundamentalismo islámico. El poder de la mujer es distinto al del hombre, según esta investigación, las mujeres se valen de estrategias indirectas y aunque parezca que simplemente se subordinan y reproducen la desigualdad, en realidad buscan transformar su drama (Gerami y Lehnerer, *op. cit.*: 571) en su cotidianeidad y en la construcción de su identidad femenina. A este tipo de situaciones enfocadas a la construcción de la autonomía de la mujer prestamos especial atención.

Este proceso de negociación que desarrollan las mujeres no está exento de situaciones violentas contra ellas dentro de la familia. Existen investigaciones que han ilustrado estas situaciones, las cuales llegan a tal grado que se ha considerado que la ciudadanía de las mujeres empieza desde la esfera privada familiar (Argot, Araújo, Deliyanni, Iverson, 2000); es decir, desde la negociación de sus derechos, sus responsabilidades y su participación en la vida comunitaria, además de que esto no es sólo válido para las mujeres adultas, sino también para las niñas (Marc Jans, 2004).

La equidad de género y la política educativa nacional

No cabe duda de que muchos de los problemas de falta de equidad que se quieren cambiar en la forma de vida de las mujeres pueden lograrse, al menos en parte, a través de lo que se gana con su

asistencia a la escuela, más allá de los conocimientos que se han asumido como fundamentales, vgr. español y matemáticas, de lo que pueden aprender a negociar dentro de su formación cívica y ética básica que se ofrece desde la primaria. Además, reconociendo que no sólo está la solución en la formación de valores de manera tan aséptica, y bajo una pretendida neutralidad sin toma de posición alguna, sino en los más recientes estudios sobre los valores y hasta en la propia propuesta de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal mexicano para la asignatura de “Formación Cívica y Ética” en secundaria. La propuesta de algunos autores es que se debe promover el pensamiento reflexivo y crítico. Esto significa desarrollar en las niñas la capacidad para resolver problemas de manera autónoma, construyendo juicios propios, seleccionando información e interrogándose para aplicarlos a sus propios problemas (Buxarraix, 1997; Miquel Martínez, 2000 y Tapia Uribe, 2004). Esta es la razón de que hayamos planteado el problema del juicio moral autónomo o heterónimo de las niñas sobre la decisión de abandonar la escuela en nuestros instrumentos de investigación.

El problema, sin embargo, es ¿cómo estudiamos esto en la escuela primaria en torno a la decisión de las niñas de primaria de continuar estudiando en situaciones de pobreza? Necesitamos, en primer lugar, revisar qué es lo que ha estado haciendo el gobierno federal mexicano en el terreno de educación básica para enfrentar este problema y, posteriormente, examinar cómo está ocurriendo en la práctica escolar en los lugares más afectados por el abandono de la escuela de las niñas mexicanas.

Un análisis de la política educativa federal (Programa Nacional de Educación, PNE, 2001-2006) nos muestra parte de la forma en que se ha enfrentado y dónde podemos enfocar nuestra investigación. Efectivamente, se corrobora, como lo hemos señalado antes, que los problemas más serios de falta de equidad en el acceso de las mujeres a la escuela lo enfrentan las comunidades rurales e

indígenas; también se reconoce la situación de pobreza de las mujeres, aunque no se enfatiza lo suficiente (SEP, 2001).

El PNE enfoca, atinadamente, el problema de equidad, como se ha venido discutiendo, como un problema ético de la sociedad, pero también como un problema de formación valoral. A este respecto señala de manera específica que los maestros deben propiciar el desarrollo moral autónomo de sus alumnos (SEP, *op. cit.*), así como “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura” (SEP, *op. cit.*). Para esto se proponen, principalmente, líneas de acción que impulsen la educación bilingüe, mediante el mejoramiento de la oferta educativa a las poblaciones indígenas y de la equidad de género en la atención a la demanda por educación intercultural bilingüe (SEP, *op. cit.*). Esto es lo que se ha propuesto, pero es sólo hasta el ciclo escolar 2008-2009 que se ha comenzado a implementar de manera sistemática con los nuevos libros de texto disponibles.

Cuando analizamos con mayor detalle la forma en que la SEP se propone lograr esto, encontramos que se plantea como parte del logro educativo garantizar el desarrollo de todos los niños que cursen la educación básica, además de la adquisición de conocimientos y habilidades básicas sobre “los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida” (SEP, *op. cit.*: 134). Insistimos, esto fue hasta antes del ciclo escolar 2008-2009. Antes la SEP se propuso principalmente, revisar, evaluar y adecuar el curriculum de los tres niveles de educación básica —preescolar, primaria y secundaria— en cuanto a la relevancia y pertinencia de sus contenidos, así como para que se responda a las exigencias de atención a la diversidad cultural del país. Sobre este proceso de cambio curricular, la SEP se propuso hacerlo de manera participativa

y mediante el funcionamiento cotidiano de las escuelas y de las prácticas educativas en las aulas “congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la participación en la toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura” (SEP, *op. cit.*). Para ello se propuso, entre otras, las siguientes líneas de acción:

- El desarrollo de habilidades, actitudes y valores que caracterizan el pensamiento crítico, a fin de fomentar en los alumnos la necesidad de formular explicaciones racionales ante cualquier hecho o fenómeno.
- Impulsar la formación ciudadana y el desarrollo de una cultura de la legalidad en el aula y en la escuela, a través de las siguientes acciones: introducir prácticas educativas en el aula y en la escuela que contribuyan a la formación de un ambiente educativo que propicie las mejores condiciones para que los alumnos aprendan a convivir y a interactuar con los demás; que las relaciones que establezcan en el ámbito escolar se basen en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.
- Revisar y actualizar los programas de la asignatura de Educación Cívica de la enseñanza primaria y la producción de materiales educativos [Lo cual se terminó para ponerlo en marcha hasta el ciclo escolar 2008-2009]. (Tabla 6 en anexo)

Como podemos observar, no es sólo la formación de la autonomía de las niñas — importante porque la decisión de éstas de abandonar la escuela, es una construcción colectiva en la que participa la familia en condiciones económicas muy difíciles—. Existen otros valores, como el pensamiento crítico, el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia que el PNE se propone lograr mediante estos programas y estas líneas de acción, para todos los niños que cursen educación básica, pero con especial énfasis en las comunidades indígenas. Algunos de estos valores es algo que las niñas y las mujeres reportan haber aprendido en la escuela, aunque

no logramos entender a plenitud cómo ocurre esto ni su influencia o contribución para enfrentar el problema de la equidad de género en su casa, que influye tanto en su asistencia a la escuela. Sabemos que en condiciones muy difíciles, de alguna forma algunas de las niñas logran construir cierta autonomía e incluso una perspectiva crítica sobre algunas tradiciones familiares (Tapia Uribe, 1994). Por eso es que hemos tomado el análisis de la autonomía moral en la decisión o necesidad de abandonar la escuela.

Por ello vale la pena investigar y plantear cómo puede apoyarse el proceso de formación de valores en el salón de clase y la escuela, indagándolo precisamente con quienes han logrado hacerlo exitosamente; por supuesto, con absoluto respeto a la cultura y los valores de solidaridad e identidad propios. De ahí que en parte es atinada la política educativa del gobierno federal, que se ha propuesto enfrentar este problema a partir de programas interculturales bilingües (SEP, 2001) y un “Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas”.

Estudio del problema de equidad de género en las escuelas: el enfoque sobre la autonomía y la responsabilidad social de las niñas indígenas

El marco teórico sobre el que se construye el enfoque de estudio de esta investigación se deriva de la propuesta sobre la cultura de la moralidad planteada por Elliot Turiel (2003) frente a la propuesta preliminar formulada en 2004 por la Subsecretaría de Educación Básica (SEByN) y que a la fecha de terminación de este libro (agosto de 2008) seguía sin ponerse en marcha.

El trabajo de Turiel es útil para el enfoque de esta investigación porque sistematiza las aportaciones clásicas de la psicología, como las de Piaget y Kohlberg, y algunas propuestas hechas desde la sociología en torno al desarrollo moral para sintetizarlas en lo que llamó una cultura de la moralidad. Una de estas aportaciones es su

énfasis en el análisis de la autonomía moral; que en esta investigación examinamos de manera particular en torno a la decisión de continuar estudiando después de la primaria y las relaciones de género en su casa y en la escuela.

Es en este marco que nos hemos propuesto estudiar el problema de equidad educativa de género, y hemos diseñado esta investigación enfocándola, precisamente, a estudiar lo que se ha quedado fuera de los análisis y la investigación desarrollada hasta esta fecha, especialmente los juicios morales, sociales y personales que se encuentran detrás de las decisiones que las niñas asumen como propias, aunque estén asociadas también a su condición de pobreza económica y la manera en que su familia, dentro de su cultura y su tradición, han decidido enfrentarlas.

El marco bajo el cual se analiza en esta investigación el problema de la decisión o necesidad de abandonar la escuela por las niñas y sus familias fue sintetizado en torno a la autonomía moral, social y personal frente a la obediencia y subordinación a la autoridad o a fuerzas tan determinantes, como la pobreza o la falta de opciones, para abandonar la escuela o continuar estudiando. La autonomía moral, después de todo, no significa que la gente actúa o funciona independientemente de los demás o de manera individualista, sin importarle los demás. Como lo han definido y utilizado diversos especialistas, autonomía moral significa que la gente está implicada en el entendimiento y aplicación de juicios acerca de lo que se considera justo en relaciones moralmente interdependientes (Elliot Turiel, 2002) como continuar asistiendo a la escuela, que no es algo que no valoren las niñas indígenas ni las niñas que viven en condiciones de pobreza, como mostrarán los resultados de esta investigación.

La autonomía es no depender de una relación de coerción unilateral. Esto es heteronomía. La noción de autonomía presupone que las personas hacen elecciones que no dependen simplemente

de la voluntad de otros, aunque esto no significa que hagan esas elecciones aislados de otros. Piaget, por ejemplo, sostuvo que la cooperación es necesaria para la autonomía. Las reglas bajo las que vivimos requieren de un acuerdo mutuo. “Mediante la discusión, los niños pueden comparar su punto de vista con otros y lograr un consenso razonable” (Kohlberg, Power y Higgins, 1989: 42).

Piaget y Kohlberg sostienen que autonomía y diálogo se presuponen mutuamente. “El yo autónomo, en un sentido, es creado y sostenido mediante el diálogo con otros yoes autónomos” (*Ibidem.*: 43). Otros especialistas han destacado esta autonomía como parte central de la formación en valores. “La formación en valores conducente a resultados de formación moral —de preparación para la convivencia con base en principios libremente definidos— no puede lograrse por prescripción ni tampoco a través de mera clarificación de los valores personales. Supone el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de construir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás. No se trata de transmitir determinados valores sino de promover el desarrollo de formular juicios morales y actuar en consecuencia” (Schmelkes, 2004: 112). Esto último influyó de manera determinante en nuestro enfoque, pues en los instrumentos de investigación planteamos una situación problemática, vgr. de convivencia, de participación en su casa o en la escuela, a las niñas para identificar su opinión y posteriormente su actuación frente al problema.

En contraste, en esta investigación no nos propusimos presentar de manera descriptiva los rasgos culturales de las comunidades indígenas para después simplemente insertar otra descripción del proceso mediante el cual las niñas indígenas se adaptan o internalizan los rasgos culturales dominantes en sus comunidades y su sociedad. Por el contrario, analizamos dos situaciones problemáticas, una que tiene que ver con sus relaciones de género en la escuela, en su

casa y en su comunidad; la otra que tiene que ver con la decisión de abandonar la escuela. En general, nos propusimos examinar cómo evalúan, mediante sus juicios morales, sociales y personales, estas dos situaciones a la vez que van construyendo su propia cultura (Turiel, 2002) y su identidad personal con base en su tradición, su historia y su experiencia social, sus relaciones sociales en su situación y su contexto social particular.

Bajo este enfoque no compartimos la idea que el carácter social y moral de las niñas indígenas es simplemente moldeado por la sociedad, “tampoco que la moralidad está simplemente constituida por elementos específicos de carácter, por ejemplo, como características de obediencia y responsabilidad” (Turiel, 2002: 91) que simplemente tienen que ser aprendidas. Las niñas indígenas, como cualquier ser humano, construyen su desarrollo moral sustentadas en su razonamiento acerca de sus mundos de lo moral, social y personal, juzgando los arreglos sociales en los que se inscribe su vida cotidiana y las prácticas culturales que han heredado y que también viven cotidianamente. Y eso es lo que nos propusimos investigar con las niñas indígenas en torno a su decisión de continuar estudiando y sus relaciones cotidianas de género.

Los juicios morales y sociales de las niñas pueden ser de conformidad o de rebeldía ante esos problemas y, por ejemplo, sus responsabilidades domésticas y su necesidad de trabajar, pero esto no explica la armonía ni el conflicto, pues este tipo de situaciones conviven en las culturas y en las personas. Por eso, más que sólo ver cómo las niñas y niños de diferentes edades formulan juicios morales y las razones de sus variaciones de estos dos problemas en diferentes contextos, las analizamos y tratamos de comprender cómo estas niñas disienten respecto de sus relaciones de género y de continuar asistiendo a la escuela. Como lo señala Turiel (2002: 291-292), “La gente no sólo es influenciada por su cultura; también son creadores de nuevas y diferentes ideas y estándares”,

particularmente cuando mediante su juicio moral consideran injustas estas relaciones sociales o los arreglos sociales en su casa o en su comunidad para seguir asistiendo a la escuela.

Puede parecer ambicioso pensar que los niños contribuyen a la creación de su propia cultura o incluso que los niños son capaces de formular estos juicios morales, particularmente cuando la teoría clásica no es uniforme a este respecto. Piaget, por ejemplo, sostenía que el desarrollo moral de los niños es resultado de su interacción recíproca con los demás, incluidos adultos y otros niños. Bajo este enfoque es que analizamos la forma en que las niñas construyen sus juicios a través de sus relaciones sociales, en particular las de género, o cómo los aplican a las formas de organización familiar en las que se encuentran insertas o a la decisión de continuar estudiando o abandonar la escuela. El desarrollo moral de las niñas se va construyendo mediante esta serie de juicios, lo cual no está exento de conflictos, pues en estas relaciones y arreglos sociales familiares existen jerarquías, empezando con las de los padres y los maestros, o relaciones de género donde quizá se favorecen a unos en perjuicio de otros.

Este marco difiere parcialmente de la perspectiva ofrecida por Durkheim, quien consideraba que la moralidad se lograba mediante fundamentos emocionales, apegos de impulso simbólico y respeto por el orden social, donde las máximas morales no tienen fuerza moral por sí mismas, sino por ser sentimientos colectivos que trascienden los deseos, metas, intereses y juicios individuales. Los individuos en este enfoque adquieren sensibilidades morales al formarse un espíritu de disciplina, mediante el cual se aceptan las reglas y restricciones sobre la conducta. Niñas y niños bajo esta perspectiva se desarrollan cultural, social y moralmente simplemente a través de participar en la comunidad, adaptándose a los patrones y estándares tradicionalmente ofertados en su comunidad. Aunque reconocemos que uno de los tres objetivos de la educación moral

propuesta por Durkheim, la autonomía, es muy útil en nuestra investigación. Para Durkheim, "la autonomía implica la voluntad de cumplir el deber moral no por ninguna razón externa, sino porque la razón lo ordena. Fomentar el elemento de la autonomía racional en los niños requiere una educación moral que explique las razones subyacentes a las obligaciones sociales, no una educación moral que predique o adoctrine" (Kohlberg, Power y Higgins, 1989: 135). Sólo que queremos destacar en esta investigación que el énfasis en la solidaridad grupal y en la disciplina sin la autonomía sería un medio poderoso para educar en la conformidad y la heteronomía.

Excepto por el concepto de autonomía, el resto de la visión de Durkheim no es la visión del desarrollo moral de esta investigación ni los parámetros bajo los que se analizan las relaciones de género de las niñas indígenas, ni la forma en que juzgan la continuación o abandono de sus estudios.

En lugar de ello, seguimos a Piaget con la idea de que la socialización de los niños no es resultado de una causa unidireccional, por la simple presión de la comunidad adulta a través de la familia y después de la escuela. Una vez más reiteramos que el desarrollo moral y social de los niños surge de relaciones de interacción recíproca e implica la construcción del entendimiento de sus experiencias. Es cierto que la interacción con los padres es de restricción y de menos reciprocidad que las que los niños sostienen con sus pares. Esto por supuesto genera problemas en el desarrollo social y moral de los niños. Una moralidad de la obediencia bajo el respeto unilateral que conduce a la aceptación de órdenes, bajo la coacción y la restricción conduce a una moral heterónoma, frente a la cual se plantea la construcción de una moral autónoma bajo el respeto mutuo, la cooperación y la participación de los sujetos en la elaboración de las normas que los regulan. De hecho, se ha concluido en base a resultados de investigaciones que las relaciones entre los propios niños, entre pares, es un componente necesario de una

moralidad autónoma. De ahí que las relaciones de género entre niñas y niños sea tan importante, en la casa y en la escuela, para la construcción de su desarrollo moral, lo mismo que la relación que establecen con la autoridad para decidir sobre su futuro escolar. Asumimos, para ello, que las niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado que entrevistamos en esta investigación son capaces de distinguir entre el juicio personal, el moral y el social.

Por supuesto, la pregunta dentro de este marco es si niñas y niños tienen la capacidad de pensar en términos morales. Piaget sostenía que esto ocurre entre los tres y cinco años de edad, cuando empiezan a formarse un sentido de obligación de manera unilateral y cambia con la edad para transformarse sobre la base de un respeto mutuo.

Lawrence Kohlberg cuestionó esta visión del desarrollo moral propuesta por Piaget y propuso seis etapas del desarrollo moral agrupadas en tres niveles. Los niños pequeños, según Kohlberg, y hasta cerca de los diez años de edad obedecen a la autoridad en consideración de premios y castigos; percepción que cambia en una siguiente etapa para reemplazar esos premios y castigos por la consideración de sus propias necesidades e intereses, así como los de los demás, ya que son capaces de entender un sistema de intercambio. Kohlberg llamó a esta etapa preconvencional y sostuvo también que no sería sino hasta la adolescencia que los individuos serían capaces de desarrollar un sentido de obligación por la necesidad de mantener un orden social, constituida por dos etapas que integran a su vez un nuevo nivel de desarrollo moral, el convencional.

El nivel convencional también lo dividió en dos etapas. En estas dos etapas, los juicios morales son resultado de las obligaciones que los individuos tienen de cumplir con su papel dentro de la sociedad bajo sus reglas y sus leyes. Para Kohlberg, no es sino hasta el nivel post convencional, que sigue al convencional y también es presentado en dos etapas, que puede haber percepciones discrepantes y

conflictos entre concepciones de la moralidad y los arreglos sociales existentes. En este nivel post convencional, los juicios morales se basan en acuerdos contractuales, respeto mutuo y principios diferenciados de bienestar, justicia y derechos. Es a través de la aplicación de esos principios que los individuos podrían criticar y protestar las prácticas y arreglos sociales.

En esta investigación no asumimos la propuesta de Kohlberg, pero la referimos brevemente porque tiene gran influencia en las concepciones sobre el desarrollo moral de las personas; también para precisar en qué dimensiones conceptuales y de análisis diferimos, particularmente en cuanto a la etapa post convencional, en la cual asumimos que las niñas pueden discrepar sobre las relaciones de autoridad y las relaciones de sus pares en las relaciones de género, lo mismo que en la decisión de continuar estudiando después de la primaria.

Siguiendo a Turiel (2002), consideramos que existen suficientes resultados de investigación que muestran que aún en la etapa pre convencional propuesta por Kohlberg, niños y adolescentes son capaces de formular juicios morales mediante el reconocimiento de prácticas y arreglos sociales injustos o que consideran incorrectos, aunque los justifican o sustentan de manera distinta. Asumimos hipotéticamente que en las relaciones de género, las niñas indígenas, con quienes trabajamos en esta investigación, no consideran que los adultos sean la única fuente de autoridad legítima ni que todo lo saben o que sus órdenes y reglas sean sinónimos de lo bueno y lo correcto; ni tampoco que las niñas creen que cuando la justicia entra en conflicto con la autoridad, que la autoridad es lo correcto y la justicia lo incorrecto. Sobre esta base, en nuestros instrumentos de investigación planteamos una situación problemática en este sentido entre niñas y niños.

Sin embargo, esto requiere investigar adicionalmente los fundamentos que se encuentran detrás del sentido de obligación y

respeto hacia la autoridad, en sus relaciones de género y de su decisión de continuar estudiando o abandonar la escuela, lo cual hicimos a través de entrevistas a profundidad a las niñas, sus padres y sus maestros. Esto lo hicimos sabiendo que la investigación disponible ha encontrado que incluso en niños de cinco o seis años de edad juzgan más en función de la naturaleza de la acción, robar o hacer daño físico a alguien, y en función de que las órdenes provengan de personas con autoridad en la escuela; o en otros casos, niños entre cinco y 11 años de edad distinguían entre juicios sociales, siguiendo ciertas costumbres de su comunidad, frente a juicios morales de no aceptar golpear a sus compañeros por considerarlo moralmente incorrecto (Turiel, 2002). Esto es importante porque las relaciones de género entre niñas y niños están frecuentemente constituidas por situaciones de agresividad o de exigir la obediencia, aun entre niños y niñas como pares, como lo pudimos constatar y analizar en nuestra propia investigación.

Turiel (2002) sostiene que aunque hay un desarrollo moral en los niños, aún desde pequeños los juicios morales se sustentan en conceptos del bienestar de los demás o de evitar lastimar a los demás, incluso de asegurar imparcialidad o equidad; posteriormente, cuando los niños tienen más edad se sustentan en conceptos de justicia y derechos. Esto significa que lo que se va transformando también es el concepto mediante el cual sustentan o justifican lo que consideran bueno o malo, pero pueden distinguirlo también en las edades de 10 a 14 años, como las niñas objeto de nuestra investigación. Estas premisas se han asumido en el nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008) para la educación primaria. Por ejemplo, dentro de las actividades de aprendizaje para los alumnos de cuarto grado, "Examinar el ejercicio de la libertad en situaciones que demandan tomar decisiones y cumplir los compromisos de forma responsable" (SEP, 2008: 102) se propone: "Los alumnos relatan experiencias en las que se sintieron

defraudados ante el incumplimiento de algún acuerdo o compromiso por parte de otra persona” (*Ibidem.*: 103) con lo cual se asume que los niños son capaces de construir su autonomía, orientada al acuerdo con los demás. De forma similar, se establecen para el quinto grado “Identificar y describir situaciones justas e injustas que se presentan en las relaciones sociales de las personas y grupos” (*Ibidem.*: 122) o “Promover el diálogo, la cooperación y la construcción de acuerdos en la solución de conflictos y en el trabajo colectivo” (*Ibidem.*: 134).

Los juicios sociales por su parte, según Turiel (2002), se sustentan en que los niños logren comprender que existe cierta organización social en la escuela, en su casa, en su comunidad, incluido el papel de la autoridad, la costumbre y hasta la consideración de cierta eficacia y coordinación entre los diferentes actores para lograr ciertas metas.

Turiel (2002) sostiene que además de estos dos tipos de juicios, el moral y el social, los niños son capaces de distinguir otro en el dominio personal y construir, además de la autonomía social y moral, la autonomía personal. Sencillamente, Turiel define este tipo de autonomía personal como aquel tipo de actividades y relaciones sociales en las que no está en juego lastimar el bienestar de alguien más o aquellas acciones que no están reguladas por las normas convencionales de sus relaciones sociales. Turiel considera que cuando las personas no están actuando y formulando juicios dentro de esos dos dominios, los niños desarrollan juicios dentro de la jurisdicción personal. Desde aquí podemos inferir que el desarrollo de un juicio y una moral autónomos se cultiva más desde este campo. Esto no significa, según Turiel, que el juicio personal no se presente en individuos de origen indígena y que sea simplemente una característica o “idea occidental” (Turiel, op. cit. 118). Turiel sostiene y está de acuerdo con “William James, John Dewey, Jurgen Habermas... que la agencia individual (capacidad de iniciativa y

acción personales) y la libertad personal no pueden ser [divorciados] de colectivismo o un sentido de solidaridad social... Habermas sostiene que cualquiera que ha construido una identidad en una red de expectativas recíprocas y perspectivas habrá adquirido orientaciones morales, implicando ‘la dependencia’ recíproca de socialización e individuación, la interrelación entre autonomía personal y solidaridad social” (Turiel, 2002). Desde una edad muy temprana, en diversas culturas se acepta la idea de una agencia personal que incluye juicios acerca de un sentido de separación de las personas y la legitimidad de necesidades, intereses y metas personales (Turiel, 2002) que acotan el sentido de identidad social y permiten a los individuos un control legítimo sobre ciertas áreas de su conducta.

La autonomía, como dimensión y expresión del desarrollo moral, social y personal resulta tan importante para las personas, en general, y para las niñas indígenas, en particular, porque desde ese terreno pueden discrepar desde un terreno personal y moral en sus relaciones de género y la decisión familiar/personal de continuar estudiando. Por eso también resulta importante preguntar, como lo hicimos en esta investigación, sobre la percepción de su elección de vida futura como profesional. Esto no significa que vayan a lograrlo, simplemente, como se ha documentado en investigación, “adolescentes y adultos jóvenes consideran que la elección de sus carreras son decisiones que la gente hace para su propio desarrollo y autonomía” (Turiel, 2002: 115). Este es un juicio típicamente personal, por ello lo analizamos en esta investigación.

La autonomía de las personas y de las niñas indígenas desde el terreno moral y personal frente a la obediencia de órdenes de aquellos en posiciones de autoridad y el seguimiento de reglas es muy importante. Hanna Harendt (1963) ha atribuido muchas atrocidades en la historia de la humanidad, no a impulsos sádicos o agresivos, sino a la obediencia y al seguimiento de reglas. El cumplimiento y la obediencia son características positivas del ser

humano, excepto cuando entran en conflicto con otros valores y normas, como cuando se lastima directamente o se producen consecuencias dañinas a otra gente. Y sin embargo, no decidimos concentrarnos en esta investigación en la conformidad, la obediencia o la rebeldía para explicar la armonía o el conflicto; sino propositivamente, cómo se cultiva la autonomía y no la heteronomía. Y es que existen diversas situaciones cotidianas en la vida de las personas y las niñas indígenas, como lo veremos posteriormente, donde conviven obediencia, conformidad y rebeldía.

Por eso mismo, en esta investigación decidimos que vale más la pena concentrarse en explicar cómo las niñas indígenas y otras niñas de contextos muy diferentes, como las escuelas de zonas marginadas de las capitales de las entidades federativas seleccionadas, formulan sus juicios morales, sociales y personales, y las razones para sus variaciones en tan distintos contextos, manteniendo constantes los problemas de relaciones de género y el problema de continuar estudiando. Insistimos, en esta investigación la autonomía no significa individualismo ni el estudio de cómo las niñas actúan de manera independiente de los demás; sino cómo se orienta al acuerdo con los demás en los dos problemas objeto de esta investigación, continuar estudiando y sus relaciones de género.

Asumimos además que las niñas indígenas participan activamente en la construcción de los juicios morales, que tienen implicaciones en la construcción de su propio desarrollo moral y asumen perspectivas críticas que suenan a rebeldía en su propio hogar y en esfuerzos de cambiar, a la vez que construyen su propia identidad y su vida futura, como mujeres y como ciudadanas. Esta aproximación asume que el desarrollo social y moral se construye a través de las relaciones sociales —experiencias sociales e interacción social— sobre los dos problemas de estudio en esta investigación, en las cuales pueden presentarse situaciones armoniosas, conflictivas o tensas, producto del lugar que ocupan las personas en la estructura

social y de que estén dispuestos a aceptar o criticar las normas morales de la cultura dominante en la que viven. Esto último les sucede a las niñas indígenas por su condición de género, pero ocurre también con aquellas personas que ocupan las posiciones más desfavorecidas, marginadas u oprimidas en la sociedad.

El hecho de que la autonomía y el desarrollo moral de las niñas indígenas se construyan en la interacción social implica el entendimiento y la aplicación de juicios acerca de la justicia en relaciones cooperativas que suponen interdependencia moral (Turiel, 2002). En esta interacción necesariamente las niñas indígenas y sus interlocutores se sitúan en un terreno común, se orientan el uno al otro, de tal forma que sus acciones se influyen entre sí y se regulan también el uno al otro. Esta coordinación de perspectivas e influencias implica el trascender el punto de vista propio y traerlas en relación al otro, pero no para fundirse con el otro, sino aunque cambien son capaces de mantenerse firmes y dar continuidad a su propia individualidad (Tapia Uribe, 1997). Por eso resulta tan importante entender cómo las niñas aprenden de los otros, pero además cómo disienten de ellos, posiblemente mediado por un proceso de reflexión y quizá de deliberación. Por esta razón preguntamos insistentemente a las niñas, cuándo fue la última vez que se sintió mal por algo que sucedió o faltó a la escuela, pero también qué hizo frente a ello —incluida la estrategia de platicarlo con alguien— o qué conclusiones se generaron. Posteriormente en las entrevistas a profundidad indagamos sobre las razones y, mediante los casos, comparamos entre distintas escuelas interculturales bilingües indígenas de distintas raíces a la vez que con escuelas en zonas urbano marginales de las capitales de las cuatro entidades de este estudio, Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán.

Desde la perspectiva de aquellos que no están en posiciones dominantes de autoridad y poder quizá sea más promisorio encontrar

cómo contribuyen o intentan contribuir a una relación de género o familiar, para poder continuar asistiendo a la escuela, más justa, más equitativa; en lugar de caracterizar de manera homogénea una cultura o su nivel de moralidad.

En este marco asumimos hipotéticamente que:

Las niñas indígenas y las niñas de las colonias populares urbanas muestran capacidad para formular juicios morales, sociales y personales autónomos frente a la autoridad, sus relaciones de género y sus responsabilidades domésticas cotidianas o de trabajo fuera de casa.

Las niñas indígenas tienen mayores obstáculos cotidianos para formular juicios morales, sociales y personales autónomos en su vida cotidiana que las niñas de escuelas urbanas de zonas populares.

El trabajo doméstico discriminado por género, la pobreza y la necesidad de trabajar, y el autoritarismo de los padres y los maestros son los principales obstáculos para la formulación de juicios sociales, morales y personales autónomos.

Las niñas recurren a estrategias comunicativas para enfrentar su disenso frente a los problemas de género, de autoridad y de continuar estudiando, de participación y para el cumplimiento de sus responsabilidades domésticas y escolares.

Segunda parte

Los ocho casos de estudio

Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Puebla

1. Escuela "Zitlalin" de San Juan Atzingo

Se localiza en San Juan Atzingo, comunidad ubicada a media hora de la junta auxiliar de San Gabriel Chilac, en la región de Tehuacán, Puebla. El clima es cálido y árido, con cactus, nopales, magueyes y pocos árboles, aunque con una gran diversidad de plantas y flores con tallos espinosos. La gente dice que hay, entre otros animales, alacranes, cucarachas, hormigas, lobos y buitres.

San Juan Atzingo cuenta, aproximadamente, con 350 habitantes hablantes de la lengua Popoloca. De acuerdo con la ocupación de los padres de familia reportada por los estudiantes, la comunidad se dedica a trabajar la cantera (19.3 por ciento), el campo (19.3 por ciento), en la maquiladora (12.9 por ciento) y en la albañilería (13.7 por ciento), otros se han ido a trabajar al extranjero o se dedican a la cría de chivos, a traer leña y a otras actividades. El trabajo en el campo no es muy atractivo debido a la escasez de las lluvias. Las mujeres bordan y se encargan de las labores del hogar. La comunidad tiene un alto grado de marginalidad.

La escuela primaria cuenta con 12 aulas, la dirección, 2 canchas deportivas, sanitarios y un área para el "desayuno caliente". Se aplicó la encuesta a un grupo de cuarto grado, uno de quinto y otro de sexto. En total se encuestaron a 132 niños, 47 de cuarto grado, 45 de quinto y 40 de sexto, de los cuales 73 fueron niños y 59 niñas (ver anexo I, tabla I.1).

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños de San Juan Atzingo

La gran mayoría de las madres de niñas y niños no terminó la primaria o no estudió, 77.5 por ciento; sólo un 12.9 por ciento terminó la primaria (ver anexo I, tabla I.2). Aunque la gran mayoría de los papás, 69.5 por ciento, tampoco terminó la primaria o no estudió, la proporción de ellos es mayor que la de las madres, un 17.6 por ciento terminó su primaria (ver anexo I, tabla I.3). El 88.6 por ciento de los niños y niñas respondió que en su casa todos hablan lengua indígena. Casi la totalidad de los niños y sus familias hablan Nguigua y Popoloca, algunos pocos hablan Náhuatl y Tzozil. Un poco menos de la mitad de las niñas y niños responden que en su casa todos hablan español, 44.7 por ciento (ver anexo I, tabla I.4). Casi un 20 por ciento de las niñas y niños respondió que su mamá no habla español y un 10.6 por ciento que su papá tampoco (ver anexo I, tablas I.4a y I.4b). Casi la totalidad de niñas y niños reconocen que pertenecen a la comunidad indígena Popoloca. Lo más importante para la familia, según los niños, es tener agua, seguido de tener salud. Otro grupo de niños, 14.4 por ciento, opinó que tener trabajo era lo más importante para la familia; y otro 9.8 por ciento tener comida suficiente. Muy pocos niños opinaron que tener educación y tranquilidad era lo más importante.

Las responsabilidades del cuidado de los niños en casa, para las niñas se transforman y se incrementan conforme avanza en la escuela de cuarto a sexto grado, entre los 10 y los 12 años de edad. En cuarto grado es mayor la proporción de niños que de niñas que cuida a sus hermanos menores (75 por ciento en comparación con el 47.4 por ciento). En contraste, en el sexto grado la situación se ha invertido completamente: la proporción de niñas con esta responsabilidad supera hasta en 20 puntos porcentuales la de niños (ver anexo I, tabla I.5).

También existen responsabilidades en casa que se van aprendiendo y serán preponderantemente de las niñas, aunque no exclusivamente, estas son: colaborar en lavar la ropa y los trastes, cocinar y barrer. La proporción de niñas que colabora en el lavado de la ropa siempre supera a la de los niños (ver anexo I, tabla I.6). Casi el 100 por ciento de las niñas en casi todos los grados responde que es parte de su tarea cotidiana, mientras que en algún caso menos de la mitad de los niños responde que colabora en esta tarea. Algo similar ocurre con la responsabilidad de colaborar en hacer la comida, es una tarea doméstica donde las niñas aprenden que es su mayor responsabilidad. Aunque los niños también responden que colaboran en esta tarea, las niñas la asumen en una proporción superior hasta casi dos o tres veces más (ver anexo I, tabla I.7). Lo mismo ocurre con la tarea de colaborar en “lavar los trastes”, es una tarea en la que se va aprendiendo que “es una responsabilidad de las niñas”, como en el caso del lavado de la ropa y hacer la comida. La proporción de niñas que asume esta responsabilidad de “lavar los trastes” puede llegar a ser hasta diez veces superior a la de los niños (ver anexo I, tabla I.8). Algo parecido ocurre con la tarea de participar en “barrer la casa”, aunque una mayor proporción de niños responde que colabora —comparado con las otras tareas domésticas— las niñas en un radical 100 por ciento responden que colaboran en esa tarea (ver anexo I, tabla I.9). En suma, con estos matices que muestran nuestros resultados, las tareas domésticas cotidianas se van haciendo una responsabilidad de las niñas más que de los niños.

En contraste, existen tareas en casa en este entorno rural que con el tiempo se va asumiendo que serán “de los niños”, como participar en acarrear agua y traer leña. En estas tareas se observa generalmente una mayor proporción de niños que de niñas con esta respuesta (ver anexo I, tablas I.10 y I.11). Existen algunas tareas domésticas en las que no se observa con claridad de quién es

responsabilidad, como salir a la tienda o ayudar a sus hermanos a hacer las tareas escolares. Posiblemente parte de la respuesta se encuentre en que los niños tendrán que colaborar en el trabajo que puedan hacer fuera de su casa. Más de la mitad de los niños desde cuarto grado responden que normalmente trabajan fuera de casa. Esta proporción es, generalmente, mayor que la de las niñas (ver anexo I, tabla I.12). Por supuesto, esto no significa que las niñas no colaboren trabajando fuera de casa; más del 70 por ciento de las niñas de quinto grado respondieron que normalmente trabajan fuera de casa, en comparación al 64.8 por ciento de los niños. La mayoría de los niños y niñas respondió que reciben algún pago quincenal por esta actividad. Algunas de las actividades de trabajo de niños y niñas tienen que ver con el trabajo agrícola, cría de animales y la venta de algunos productos.

Un análisis comparativo de los ocho casos de esta investigación nos permite ver que trabajan más niñas y niños indígenas que estudian la primaria que los de escuelas urbanas, particularmente más en el estado de Chiapas y en Puebla que en el resto de las entidades federativas analizadas. Un mayor análisis en las escuelas indígenas de estas dos entidades, sin embargo, nos muestra que el trabajo fuera de casa no es exclusivo de las niñas. En el caso de San Juan Atzingo, Puebla, es incluso mayor entre los niños que las niñas y en el caso de Chiapas no existe una diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de niñas y niños que trabajan, es decir, trabajan tanto niñas como niños que asisten al quinto y sexto grado de primaria. Lo que es muy claro es que esta necesidad de trabajar de niñas y niños es determinante de la forma en que se resuelva la disyuntiva de seguir estudiando. Las niñas de San Juan Atzingo expresan con claridad que sus padres se oponen a que sigan estudiando, aunque ellas cultivan la autonomía de su aspiración en su juicio personal y buscan construirla frente a los obstáculos que se presentan. Lo más simple sería subordinarse de

forma heterónoma a lo que sus papás les dicen, pero por ejemplo, una de las niñas con más alto rendimiento de su clase no lo acepta, aunque no se rebela busca negociar seguir estudiando a la vez que ilustra el proceso mediante el cual construye la autonomía de su decisión:

Dicen mis papás que ya no quieren que siga yo estudiando la secundaria. Pero mi hermano, el más grande, el que trabaja, quiere meterme en la secundaria. Pero me dicen mis papás que cuesta trabajo, del dinero de la secundaria... Depende de mis papás y yo, bueno primero les voy a decir que me den permiso estudiar la secundaria y los voy a convencer de que le[s] diga mi hermano que me metan a la secundaria... Me dijeron mis papás que iría yo a la secundaria si yo pagara lo que vaya a necesitar en la secundaria, bueno no me gusta tanto trabajar, pero si trabajo sería vendiendo algún objeto. Bueno no quiero trabajar porque luego me dicen que tengo yo que cargar pesado, por eso no quiero trabajar.

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Desde el cuarto grado existen menos niñas que niños en la escuela de San Juan Atzingo, situación que se mantiene hasta sexto grado (ver anexo I, tabla I.13). En cuarto grado las niñas aparecen menos rezagadas que los niños, pues la mayoría de ellas tiene 10 años de edad (57.9 por ciento) en comparación a los niños que se concentran en el grupo de 13 años de edad (46.4 por ciento). En sexto grado, sin embargo, las niñas parecen haberse rezagado, ya que hay mayor proporción de niños de 12 años (45.5 por ciento) que de niñas (38.9 por ciento); en este mismo grado, la proporción de niñas de 13 años inscritas supera ampliamente a las de los niños (ver anexo I, tabla I.14). Recordemos que a nivel estatal y nacional, 13 años es la edad del umbral de la decisión para abandonar la escuela.

El análisis de la disyuntiva de seguir estudiando tiene mucho que ver con el imaginario de las aspiraciones de niñas y niños, también

con las expectativas de lograrlo y una forma de construir su identidad. De acuerdo con nuestro enfoque teórico aquí es donde descansa parte de su juicio personal, independientemente de que puedan lograrlo.

A más de la mitad de los niños de cuarto y sexto grado y a una quinta parte de los de quinto de San Juan Atzingo les gustaría ser policías cuando sean grandes. La mayoría de las niñas, en contraste, aspiran a profesiones relacionadas con el cuidado de los demás o simplemente ser amas de casa. Sólo un 10.3 por ciento de ellas quieren ser médicos y el resto aspiran a otras profesiones (ver anexo I, tabla I.15). Sin embargo, en una mayor proporción que los niños, las niñas encuestadas de la escuela Zitlalin no creen que podrán seguir estudiando porque tendrán que trabajar (ver tabla I.15a) "para ayudar con los gastos de su casa". Esta situación es parecida a la opinión de las niñas de Chiapas, la mayoría de ellas considera que no podrá seguir estudiando por tener que trabajar. Los casos más contrastantes los presentan las niñas de las escuelas indígenas de Oaxaca y Yucatán, pues la gran mayoría de ellas creen que sí podrán continuar estudiando (ver tabla I.15a). Cuando comparamos las expectativas de las niñas encontramos que en los ocho casos se mantienen dos constantes. En primer lugar, los estudiantes de primaria de escuelas urbanas tienen porcentajes muy superiores de creer que van a continuar estudiando en todas las entidades. Sin embargo, la otra constante es que siempre es menor la proporción de niñas que cree que continuará estudiando en comparación a los niños (ver Tabla I.15a).

Cuando preguntamos a las niñas y niños de quién depende la decisión de que continúen estudiando, encontramos otra constante, las niñas de las expectativas más altas, las de Oaxaca y Yucatán, creen que será una decisión conjunta entre ellas y sus papás; mientras que la mayoría de las niñas con las expectativas más bajas de continuar estudiando, las niñas de la escuela Zitlalin y las de la

escuela México de Nichnantic, creen que es una decisión de su papá y su mamá. En la perspectiva de nuestro marco de referencia, en una moral heterónoma de respeto hacia lo que dicen sus padres, priorizando la obligación familiar por encima de su autonomía (ver tabla I.15b). Como en el caso de las expectativas, los porcentajes de niñas de las escuelas urbanas que piensan que es una decisión compartida con sus papás se incrementan. Por alguna razón se cultiva un juicio menos heterónomo, sólo de aceptación de lo que dicen sus papás.

En esta aspiración también se distinguen las niñas de los niños, por creer que podrán lograrlo simplemente si le ponen mucho empeño.

Cuando se hace el análisis para cada uno de los grados en los que se aplicó la encuesta sobre la decisión de continuar estudiando la secundaria, la convicción de niñas y niños crece conforme se incrementa el grado de estudios, pero para las niñas se acentúa la respuesta de que será una decisión conjunta de ellas y sus papás: casi el doble de niñas que de niños opina que será así, 55.6 por ciento y 22.7 por ciento respectivamente. Esto parece ser una tendencia hacia un juicio más autónomo de las niñas.

En resumen, se mantiene esta tensión entre, por una parte, la decisión autónoma conjunta que tienen que tomar las niñas con sus papás para continuar estudiando la secundaria, aunque saben que necesitarán de su propio trabajo y del apoyo que puedan ofrecerles, incluso, sus hermanos; y por la otra parte, asumir que tienen que depender de forma heterónoma sólo de lo que digan sus papás para continuar estudiando.

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

En conjunto, alrededor de la mitad de niñas y niños entrevistados, de los grados cuarto a sexto de la escuela intercultural bilingüe de

San Juan Atzingo, responden que harían lo que les piden sus padres, maestros o su mejor amigo, aún si esto no fuera correcto (ver anexo I, tabla I.18). Esto significa que la mitad de las niñas y los niños de la escuela Zitlalin no respaldan la hipótesis planteada en esta investigación sobre la capacidad para hacer un juicio moral más autónomo, aunque la otra mitad sí estaría ratificando nuestra hipótesis. Sin embargo, con mayor precisión podemos ver que más niñas que niños responden que así lo harían. Podríamos pensar que esto tiene que ver con la edad de todos ellos, pero cuando se analiza el problema por grado de estudio, no se observa una diferencia significativa entre cuarto y sexto grados.

La dignidad es parte del cuidado de sí mismo y de la autoestima, a la vez que también se origina en una capacidad de autorregulación que las niñas y niños tienen que procurar y que la propia SEP se ha propuesto formar a través de sus programas de formación cívica y ética para primaria (SEByN, 2004).

En esta investigación se han planteado como parte del valor del juicio moral autónomo que permite a niños y niñas reflexionar sobre la autoridad, sus relaciones de género y su decisión de continuar estudiando. En este marco, se preguntó a niños entrevistados de ambos sexos sobre la última situación en que algo los hizo sentir mal (ver tabla I.15c). El escenario predominante que ha hecho sentir mal a las niñas en Puebla, tanto en la escuela indígena como en la escuela urbana, ha sido la escuela. Este escenario también ha sido predominante para las niñas en Oaxaca y en la escuela urbana de Chiapas. Las situaciones que han hecho sentir mal a niñas y niños se distribuyen en torno a que “no los dejan hacer solos las cosas” o que “las mamás no sirven para nada porque no estudiaron” y que “está mal que faltemos a la escuela por ayudar en la casa”.

Lo que hicieron niñas y niños frente a esta situación tiene dos dimensiones. Un poco más de la mitad de las niñas tienden a quedarse calladas y aceptar esta situación sin hacer nada, los niños,

en cambio, alcanzan un 41.1 por ciento. Sólo un 30.5 por ciento de las niñas buscan la forma de decírselo a quienes las molestaron o a sus papás o a sus amigos, en comparación al 43.8 por ciento de los niños (ver tabla I.22). El análisis por grados de esta disyuntiva no muestra diferencias significativas, excepto porque en sexto grado es mayor la proporción de niñas que en los grados anteriores.

Estas dos últimas perspectivas resumen distintos tipos de juicios de valor entre niños y niñas, los primeros valoran más la capacidad comunicativa para enfrentar estos problemas de convivencia y las niñas tienden a valorar más la reflexión sobre sus propios sentimientos y los analizan críticamente al punto de aceptar que necesitan cambiarlos (SEByN, *op. cit.*: 13). Esto último, según el análisis de estas opiniones por el grado que cursan los niños, se encontró principalmente entre niñas de sexto grado en comparación con los niños — 33.3 por ciento y 18.2 por ciento, respectivamente —.

Los escenarios donde niñas y niños de la escuela Zitlalin han encontrado mayores obstáculos para comunicarse son distintos. Las niñas encuentran mayores obstáculos para expresarse con sus amigos y en su casa. Aunque los niños tienen problemas de comunicación con sus amigos. El otro escenario más frecuente es el aula de la escuela (ver anexo I, tabla I.26). Cuando se analizan estas opiniones por grado, se encuentra que aquellos que cursan el sexto grado se concentran — 50 por ciento y 54.5 por ciento — en la idea de que aunque no les haya gustado que los criticaran, sus interlocutores tenían razón y otro tanto en no decir ni hacer nada, a pesar de haberles molestado — 27.8 por ciento y 27.3 por ciento — (ver anexo I, tabla I.29).

Como se observa, las niñas tienen mayores problemas de participación en su casa que los niños, y ellos más problemas de participación en la escuela que las niñas. Para ellas, los problemas más importantes son: primero, que no les dieron la palabra ni las dejaron participar, seguido de que su mamá o el maestro no les tuvo

confianza. Para los niños el principal conflicto es que no se respetaron los acuerdos familiares, seguido de que su papá no les dejó dar su opinión, los regañó y castigó (ver anexo I, tabla I.30). Ante esta situación, la principal acción que tomaron las niñas fue aceptar que a veces la gente es así, aunque no les haya gustado, y los niños comentárselo a sus papás, hermanos o amigos. Esta última fue la siguiente acción más importante para las niñas, seguida de creer que pueden tener razón sus interlocutores y ella tiene que cambiar (ver tabla I.31).

En relación con los obstáculos que tienen los niños cotidianamente para asistir a la escuela, se encontró que las niñas faltaron principalmente porque se quedaron cuidando a sus hermanos o hermanas, seguido de que se enfermaron. En contraste, los niños faltaron en parte porque tuvieron que trabajar o porque tuvieron que quedarse a cuidar a sus hermanos y también porque se enfermaron (ver anexo I, tabla I.32). Niñas y niños se disgustan consigo mismos y con sus papás por esta situación. No se observaron variaciones significativas al hacer el análisis por grado.

Finalmente, niñas y niños de sexto grado valoran de distinta forma la amistad de su mejor amigo. Las niñas aprecian principalmente que las respeten, a pesar de que no se encuentren presentes y que siempre tengan tiempo para escucharlas; los niños por su parte aprecian más el empeño que pongan sus amigos en sus juegos y en las tareas, seguido de que los respeten aunque no se encuentren presentes (ver anexo I, tabla I.34).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

A continuación examinamos de forma más profunda dos casos contrastantes sobre la forma en que dos niñas enfrentan cotidianamente situaciones en las que es retada su actuación y su

juicio autónomos. Hemos identificado la actuación libre de la niña como parte de la construcción de su autonomía moral, en cuanto a su capacidad de conocimiento y cuidado de sí misma para enfrentar sus retos cotidianos, sus intereses, sus necesidades, sus derechos y sus aspiraciones. El otro eje del análisis es el de la construcción de su responsabilidad en cuanto al desarrollo de una capacidad para actuar con base en un reconocimiento mutuo, de compromiso con los demás, de trato equitativo y respetuoso, de cooperación, compañerismo, solidaridad, empatía y diálogo. Como vamos a observar, en esta última capacidad comunicativa media el ejercicio de la libertad y la construcción de una personalidad moral autónoma, tanto como el ejercicio de la responsabilidad. La capacidad comunicativa se identifica como la posibilidad de comunicar ideas y defenderlas, de escuchar, de expresarse con claridad, de expresar sentimientos y emociones en relaciones interpersonales y de buscar buenas razones para la búsqueda de acuerdos. Por supuesto, el desarrollo de este conjunto de capacidades está condicionado por las condiciones de pobreza económica de las niñas y su familia, así como su construcción de género, su propia cultura y el dominio de una lengua que no fue su lengua materna, el español.

Del análisis de las respuestas a los cuestionarios de la encuesta se concluye que una de las grandes disyuntivas para continuar estudiando es la medida en que esto se asume como una responsabilidad individual o una responsabilidad autónoma entre las niñas y sus papás o un juicio heterónimo de que es una responsabilidad casi exclusiva de sus papás. Estas disyuntivas son muy importantes, porque la autonomía con la que se asuma la responsabilidad de seguir estudiando posiblemente sea determinante para enfrentar el trabajo que las niñas desarrollan cotidianamente, dentro y fuera de casa, para paliar su condición de pobreza y la disyuntiva que enfrentan sus padres, sobre todo el papá, de apoyarlas. Lo que parece distinguir a niñas que continuarán

estudiando de aquellas que no lo harán, según el análisis de la encuesta, es que unas creen que depende de su empeño individual, pero que será una decisión autónoma conjunta con sus papás, mientras que otras creen que será una decisión heterónoma sólo de sus padres y que lo que necesitan para lograr ese apoyo es hacer lo que sus papás les ordenen. Nos proponemos examinar estos matices, así como las razones y los valores que les acompañan. El camino tomado por los hermanos mayores de las niñas, ya sea de la escuela o del trabajo, es ya un fuerte indicador de la suerte que correrá la niña o el tamaño del reto que tendrá que enfrentar si decide asumir y construir una mayor autonomía para enfrentar la responsabilidad de continuar sus estudios. Esto no ha evitado, como sucede en el resto de los casos de niñas de escuelas indígenas y de las escuelas de la capital de las entidades estudiadas —excepto en una sola de las escuelas urbanas—, que establezcan como su aspiración profesional ser maestras o enfermeras, principalmente, frente a muchos niños que quieren ser policías.

La construcción de la responsabilidad familiar, por supuesto, es el otro ángulo desde el cual se puede analizar la decisión de continuar estudiando o dejarlo de hacer; por ejemplo, una responsabilidad más centrada en la ayuda familiar que pueda ofrecer la niña que derive en abandonar la escuela y vaya decidiendo ser menos autónoma. A pesar de que el trabajo por sí mismo la conduzca a otro tipo de autonomía. Este reconocimiento mutuo es observable de manera radical en lo que hemos llamado la disyuntiva entre “Hacer [heterónomamente] lo que se me pide [autónomamente] o lo que debe ser”, por ejemplo, en un mayor reconocimiento de la autoridad de los padres y los mayores en la situación en la que casi dos terceras partes de las niñas estarían dispuestas a hacer algo malo cuando se lo pidieran sus padres o su maestro. Observamos en los resultados de nuestra encuesta que existe una gran tendencia de las acciones frente a las situaciones conflictivas y dilemas que

se les presentaron en resignarse a aceptarlo, no hacer nada y no platicarlo con nadie. Esto fue lo más frecuente. Por supuesto, hubo grupos de niñas que decidieron hacer algo distinto. A esto se debe que en estos casos buscamos saber cómo construyen su autonomía aquellas niñas que deciden no quedarse calladas y no resignarse a aceptar las cosas que les hacen sentir mal o no tomar de manera pasiva los obstáculos para platicar de sus problemas o para participar o indignarse por no poder asistir a la escuela por alguna razón familiar más que personal.

Los dos casos que examinamos a continuación tipifican dos caminos distintos para la construcción de una personalidad moral más autónoma y más libre o una más heterónoma. No construimos la narrativa de los casos a modo, las niñas nos ofrecieron sus propias razones y sus propios juicios morales, sociales y personales, sus argumentos, frente a los de sus padres, maestros, hermanos o amigos.

E. Patricia y Teresa

Patricia tiene 12 años de edad, es estudiante de sexto grado y según su maestra no tiene un buen desempeño académico. Patricia tiene dos hermanas y un hermano mayores que ella. Sus dos hermanas, de 13 y 14 años de edad, trabajan en la maquiladora y su hermano de 17 trabaja en la cantera. La mamá de Patricia estudió la primaria completa y su papá terminó la secundaria. El papá trabaja como ayudante de albañil y su mamá no trabaja fuera de casa. También viven en su casa su abuela y su abuelo, además de una tía y un tío de 21 y 22 años de edad, quienes también trabajan en la maquiladora. Todos ellos hablan la lengua Popoloca. Como casi todas las niñas de San Juan Atzingo, Patricia colabora en muchos de los quehaceres domésticos de su casa, como lo constatamos en nuestra encuesta. Esto le gusta mucho, dice ella, al grado de ir a hacerlo en otras casas, ayudar a lavar los trastes y cuidar a los hijos de otras familias.

Posiblemente por esto contestó en la encuesta que trabaja 5 horas a la semana y que a cambio de un pago —20 ó 50 pesos— hizo trabajo de lavar, planchar o hacer mandados. Ella dice que le gusta “ayudar a los otros”, aunque su mamá fue la que le propuso que trabajara. La mamá considera que Patricia es muy tímida y no le gusta participar. Este carácter de la niña lo confirma su maestro, que también afirma que es un problema general de las niñas.

Teresa también estudia sexto grado en el mismo grupo de Patricia, aunque a diferencia de ésta, su maestro la considera una estudiante de alto desempeño académico y no muy callada, como muchas de sus compañeras, por el contrario, es muy comunicativa. Teresa tiene 13 años de edad y es la cuarta hija de una familia de seis. Su madre es ama de casa y su padre “trabaja en el rancho... sacando piedra que les piden”, ninguno de ellos terminó la primaria; su mamá estudió sólo hasta el primer grado y su papá hasta el segundo. Su hermana mayor de 19 años de edad trabaja en la maquila, sus hermanos de 17 y 16 trabajan en el rancho con su papá, otros dos hermanos menores asisten a la escuela con ella. A diferencia de Patricia, es más clara la responsabilidad asignada a Teresa sobre la continuación de sus estudios, pero ella la ha asumido autónomamente como una responsabilidad conjunta: “me dicen que si yo quiero seguir estudiando puedo estudiar y si no quiero no voy a estudiar.” Al contrario de Patricia, los padres de Teresa no la impulsan a que trabaje, “mis papás no quieren que yo trabaje”. A pesar de esto, Teresa trabaja fuera de casa. La semana pasada Teresa le ayudó a su cuñada a vender pollo, le ayuda a su hermana a cuidar a su bebé y también colabora por unas horas cuidando algunos animales, “después de salir de la escuela o el sábado y el domingo”.

Patricia, por su parte, contestó en su encuesta que, de grande, a ella le gustaría ser maestra, aunque también le gusta la enfermería, como su hermana mayor, ocupación que no pudimos constatar.

Patricia cree que continuará estudiando en la telesecundaria, pero esto depende del apoyo de sus papás y su hermana. Patricia expresa una visión y un juicio autónomos orientados a la búsqueda del acuerdo. La mamá de Patricia quiere que su hija siga estudiando español y la telesecundaria, o si quiere, trabajar en la maquiladora. Sin embargo, tratando de ser más específica, la mamá de Patricia cree que esto depende de su papá: “Depende de mi esposo, él dice si continuará o no”. El papá de Patricia opina que esto depende de que ella estudie, “ella necesita echarle ganas para que pueda seguir estudiando”. De cualquier forma, el papá no sabe si Patricia podrá seguir estudiando, primero porque “es un poco de gasto” y ella “está un poco indecisa de si va a seguir... De yo y ella también depende. Tenemos que estar de acuerdo”. La construcción autónoma de que Patricia pueda seguir estudiando es una visión instalada en la familia.

El maestro de Patricia, sin embargo, no contribuye a hacer más atractiva la escuela ni a que desarrolle su autoestima, le pega y la regaña por platicar en el salón o por no traer el material de trabajo. Ella le tiene miedo y no le parece bien, es decir, formula un juicio moral autónomo; incluso, estaría de acuerdo que la castigarán, pero no que le pegaran. Esto significa que ella insiste en la necesidad de participar en la formulación de las reglas de disciplina del salón de clase. Por esto le gusta más el ambiente de su casa; su papá y su mamá nunca le pegan. Los niños también le pegan “porque dicen que no sé hacer nada”. Patricia da a entender que así son los niños, “andan pegando y pateando a las niñas”. Este es otro juicio moral de sus relaciones de género sobre la relación con los niños. La mamá de Patricia confía en la fortaleza de juicio moral autónomo de Patricia; no cree que su hija pueda hacer algo malo simplemente porque se lo pidan, “aunque la regañen” su hija no lo haría. La autonomía del juicio moral de Patricia es sólida, a pesar de su bajo desempeño académico.

Teresa, en contraste, parece tomar caminos completamente distintos de los de Patricia frente al hostigamiento de los niños y para la construcción de su autonomía. Teresa ilustra bien lo que una cuarta parte de niñas y niños contestó sobre lo que los hace sentir mal, que alguien diga "que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron" y formula un juicio moral autónomo que rechaza esta situación.

Un niño siempre se burla de nuestras mamás porque a veces las mamás vienen a la junta y no saben hablar bien y... después de que se van y el maestro se sale, nos dice cosas feas de nuestras mamás.

Teresa es más comunicativa que Patricia en la construcción de su autonomía moral. Teresa les platica a sus papás sobre "todo lo que los niños le dicen". Los papás de Teresa le dicen que no les haga caso que "seguro alguien les enseñó todo lo que dicen". Teresa cuenta que ella les platica todo a sus papás. Además de esta estrategia comunicativa, Teresa es más activa que Patricia en la construcción de su autonomía moral. Con mucha iniciativa defendió a su amiga en la calle de la burla de su hermano y sus amigos: "Nos peleamos. Ellos nos dijeron cosas, [incluido] mi hermano. Le dije que ya se callara que le voy a decir a mi papá, pero él ya no me dijo nada". Después, su hermano le pidió perdón "y yo le dije que sí, ahora así, platicando". Esto confirma que en la construcción de su autonomía y en su relación de género, Teresa considera que tienen que ser discutidas y no violentamente. Para Teresa esta comunicación con sus padres es muy importante, también tuvo otro incidente con otro niño, del cual ya no pudo platicar con sus papás porque se iban en ese momento a Chilac. Sin embargo reconoce que ella ha cambiado porque "antes yo era muy grosera... todos me gritaban y me decían, y este... yo pensé que podía cambiar. Ahora ya no, ya no soy muy grosera como antes". Este reconocimiento de sí misma es parte de esa construcción de su autonomía femenina, más radical

por las condiciones difíciles en la cotidianeidad de su casa y de su escuela. Teresa dice que ella era grosera con los niños de su salón:

Porque ellos empiezan primero a decir de cosas y este... yo les grito también. Les digo de cosas y a veces me pegan y yo también les pego, y ahora ya no. Y ellos también ya no me dicen de cosas porque el maestro nos dice que no es bueno pelear y decirse cosas malas.

Esto, sin embargo, tenía repercusiones en su casa. Los papás de Teresa le decían:

que no les pegara a los niños, que me junte con ellos y que nunca nos peleemos, porque antes yo me peleaba [también] con una niña que se llama Guadalupe... Ahora ya somos amigas porque nos pedimos perdón.

Frente a este tipo de situaciones, Teresa y sus amigos hicieron un acuerdo, casi un pacto, que por cierto no respetaron el día que no la dejaron participar en un juego. Sin embargo, antes de esto habían acordado:

siempre vamos a apoyarnos y nos íbamos a ayudarnos unos entre otros y que nunca íbamos a pelear... y que repartirse todo, aunque sea como las galletas y todos les dan. Ya después, se olvidaron de todo lo que dijeron.

Estos pactos muestran cómo se construye una relación de género autónomamente y sobre principios morales de respeto mutuo. No obstante, esto no parece haberlo aprendido principalmente de la escuela ni de su maestro, pues cuando ella ha fallado, como olvidar algún material de trabajo, se le ha ignorado. Ha aprendido esta tolerancia a través más de sus amigas y amigos que le han ayudado, así como de su familia. El maestro del grupo, licenciado en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, considera que existen problemas en las relaciones de género en su clase:

Me he dado cuenta que desgraciadamente aquí todavía les cuesta relacionarse entre ambos sexos, o sea, todavía hay esa, ¿cómo se puede decir? aislamiento: aparte hombres, aparte mujeres. Pero he tratado, ahora sí de relacionarlos, de integrar un equipo, pero desgraciadamente las niñas no se prestan en la participación, se cohiben, están ahí, no quieren hablar y eso hace que los niños se aparten y trabajen solos. Y eso es lo que desgraciadamente todavía no hemos podido lograr. Y eso, general, porque ya me di cuenta que en todos los grados [es así]. Lamentablemente, [en] sexto grado debería eliminarse eso, pero no es así.

Al maestro se le ha dificultado colaborar en la integración de niños y niñas porque no habla la lengua Popoloca, por lo que no puede hacer lo que hacía en la otra escuela: hablarles a los niños en su lengua. Entonces, lo que ha buscado es “propiciar que un niño que más o menos sabe... que le ayude a aquel que le hace falta, que ayude, mas que no le haga el trabajo, que le explique”.

El maestro considera a Teresa como una niña que “platica”. Por eso él se ha enterado “que ella sí tiene el apoyo total de parte de sus papás”. En contraste, el maestro piensa que “Paty, desgraciadamente... es muy distraída y, en cuanto a sus papás, yo creo que le son indiferentes, son tan indiferentes en educación, como si no les importara”. Como pudimos ver esto no es así, aunque el maestro así lo ha percibido. En nuestra investigación pudimos constatar la presencia de procesos de construcción de juicios morales autónomos de ambas niñas, aun de aquella niña con un bajo desempeño académico. Aunque es visible que Teresa utiliza más estrategias comunicativas en su casa, con sus hermanos, con sus amigos y en la escuela, para llegar a formular “pactos” de respeto mutuo.

II. Escuela “Alfonso y Fernando Franco” de la colonia La Loma

La escuela urbana de la capital de la entidad se localiza al poniente de la ciudad de Puebla, entre las colonias Santa María la Rivera, la Cuauhtémoc, la Veinte de Noviembre y la Villa Frontera. La colonia se fundó en 1968 por personas que se instalaron en lo que fue un ejido y en la actualidad tiene aproximadamente 8,500 habitantes. La mayoría de los jefes de familia trabajan en el comercio —25.9 por ciento—, como cargadores —7.5 por ciento—, albañiles —7.6 por ciento—, obreros —4.4 por ciento—, mecánicos —4.3 por ciento—, carpinteros —3.3 por ciento— y un 3.2 por ciento emigraron a Estados Unidos, el resto trabaja en otras actividades.

La colonia cuenta con tres centros de preescolar, una primaria y una telesecundaria. La fiesta principal es en noviembre, cuando se festeja a Cristo Rey. La escuela “Alfonso y Fernando Franco” es Urbana Federal de turno vespertino y se localiza en la calle 23 norte, entre las calles 72 y 74 poniente y pertenece a la Zona Escolar 114. La escuela se fundó en 1978 bajo los auspicios de Alfonso y Fernando Franco con turno matutino. En 1980 se creó el turno vespertino. Para el 2003, la escuela tenía una matrícula de 663 alumnos, 324 niñas y 339 niños. En cuarto, quinto y sexto grado tenían inscritos 94, 110 y 95 alumnos respectivamente. La escuela cuenta con 18 salones de clase y no tiene jardines. La encuesta se aplicó a un total de 103 alumnos, 41 de cuarto, 33 de quinto y 29 de sexto grado.

A diferencia de las niñas de la escuela Zitlalin de la comunidad indígena de San Juan Atzingo, las niñas de esta escuela urbana se encuentran menos rezagadas en cuarto año; la mayor parte de ellas, 68.4 por ciento, tienen 9 años de edad a diferencia de las de la escuela Zitlalin que en este grado tienen 10 años de edad. Sin embargo, al igual que en la escuela indígena Zitlalin, las niñas de la escuela “Alfonso y Fernando Franco”, por su edad, aparecen más

adelantadas que los varones, pues la mayoría de sus compañeros de clase hombres tienen 10 años de edad, 45.5 por ciento (ver anexo II, tabla II.1).

Por alguna razón, lo mismo que ocurre con las niñas de la escuela indígena de sexto grado, las de la escuela urbana también quedarán rezagadas respecto de los hombres. En sexto grado, la mayor parte de las niñas se concentra en el grupo de 13 años de edad —44.4 por ciento—, a diferencia de la mayoría de sus compañeros de clase —55.5 por ciento— que tendrán 12 años de edad (ver anexo II, tabla II.1a). Las niñas de la escuela urbana de 13 años y en sexto grado se han rezagado tanto que se comparan y hasta llegan a estar más atrasadas que las niñas de la escuela indígena Zitlalin de esta misma entidad. Una vez más, está presente el umbral de 13 años de edad de abandono de la escuela.

A. La familia y las responsabilidades familiares de los niños

Cerca de la mitad de las madres de familia de los alumnos terminaron la primaria y algunas llegaron a realizar mayores estudios —45 por ciento—; un 33 por ciento no tiene estudios o no terminó la primaria. La escolaridad de las madres de la “Escuela Alfonso y Fernando Franco” es muy superior a la de las madres de la escuela indígena Zitlalin, en donde el 77.5 por ciento no estudió o no había terminado la primaria. Los papás de los niñas y niños de la escuela urbana tienen menor escolaridad que sus cónyuges, 29.3 por ciento no estudiaron o no terminaron la primaria, un 36.3 por ciento sí la terminó o tiene mayores estudios (ver anexo II, tabla II.2a y 2b). Estos porcentajes también son muy superiores a los de los papás de las niñas de la escuela indígena Zitlalin.

El 48.5 por ciento de las niñas y niños entrevistados señalan que en su casa nadie habla alguna lengua indígena. El 40.6 por ciento informaron que sus padres, algún otro familiar o todos en su

casa, hablan alguna lengua indígena. El 21.5 por ciento de los alumnos indica que en su casa se habla el Mazateco o Totonaca, seguidos del Zapoteco, Mixteco, Náhuatl y alguna otra lengua (ver anexo II, tabla II.3). Un 44 por ciento responde que en su familia no todos hablan español y un 17.2 por ciento que pertenecen a algún grupo o comunidad indígena.

El 44.7 por ciento de las niñas y niños entrevistados manifestaron que la salud es lo más importante para su familia, le siguen el agua potable —25.5 por ciento—, la comida suficiente —7.8 por ciento— y la educación —7.8 por ciento— (ver anexo II, tabla II.4).

Las responsabilidades de niñas y niños, en cuanto al cuidado de sus hermanos, no se distinguen por género. Un 48.2 por ciento de niños y 40.4 por ciento de las niñas cuida a sus hermanos menores (ver anexo II, tabla II.5). Sin embargo, como en el caso de la escuela intercultural bilingüe indígena de San Juan Atzingo, la responsabilidad de las niñas para realizar esta tarea se incrementa con la edad. En sexto grado, la proporción de niñas que asume esta responsabilidad supera a la de los niños —55.6 por ciento y 40 por ciento (ver anexo II, tabla II.6) respectivamente—, lo mismo que en el caso de los niños de la escuela indígena Zitlalin.

El aprendizaje de otras responsabilidades domésticas se distingue claramente por género, como en el caso de las niñas y niños de la escuela indígena. Lavar la ropa y los trastes, hacer la comida y barrer serán principalmente tareas de las niñas, aunque no exclusivas. En promedio, casi la mitad de ellas señala que colabora con el lavado de la ropa, frente al 33.9 por ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.7). También en este caso esta responsabilidad se incrementa con la edad; para sexto grado, el 77.8 por ciento de ellas colaboran con esta tarea frente al 25 por ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.8). Lo mismo ocurre con su participación en la elaboración de la comida. Aunque en menor

proporción por su edad, el 25.5 por ciento de las niñas ayuda en esta tarea frente al 12.5 por ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.9). Esta responsabilidad también se incrementa con la edad, para sexto grado, el 44 por ciento de ellas asume esta tarea como una nueva responsabilidad, frente a un 10 por ciento de sus compañeros de clase. Algo parecido ocurre con el lavado de los trastes (ver anexo II, tabla II.10), esta responsabilidad, como es sabido, se incrementa con la edad: para sexto grado todas lavan trastes y en cambio sólo la mitad de los niños lo hace (ver anexo II, tabla II.11). La tarea de barrer también es un asunto femenino; un 87.2 por ciento de las niñas realiza esta tarea frente a un 64.3 por ciento de los niños (ver tabla anexo II, II.12); tarea que se convierte en más femenina conforme se incrementa la edad de las niñas. Para sexto grado, todas las niñas asumen la responsabilidad de barrer, frente al 55 por ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.13).

En contraste con lo que encontramos en la escuela indígena Zitlalin, no se observan tareas domésticas que se vayan convirtiendo en responsabilidad “de los niños”, como acarrear agua (véase anexo II, tabla II.14). Sin embargo, conforme crecen, para las niñas se va convirtiendo en una más de sus responsabilidades domésticas. Para sexto grado, las niñas asumen esta responsabilidad en mayor proporción que los niños, un 44.4 por ciento de ellas frente a un 25 por ciento de ellos (ver anexo II, tabla II.15). También algunas de las responsabilidades domésticas que no se asumían como femeninas en el contexto de la escuela y la comunidad indígena se transforman en femeninas en el contexto urbano, como ayudar a sus hermanos a hacer las tareas escolares. En el conjunto de todos los grados, un 57.4 por ciento de las niñas reporta que colabora con esta responsabilidad frente a un 46.4 por ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.16). Para sexto grado se confirma que “ayudar a sus hermanos en las tareas escolares” es una responsabilidad de las niñas, ya que un 66.7 por ciento de ellas la asume frente a un 45 por

ciento de los niños (ver anexo II, tabla II.17). Lo mismo ocurre con la tarea de “traer las tortillas” donde, finalmente, en el sexto grado se convierte en una responsabilidad exclusiva de las niñas (ver anexo II, tabla II.18).

En resumen, se observa que en la escuela urbana con niñas y niños de muchas familias de origen indígena, se feminiza aún más la responsabilidad de las tareas domésticas. Una de las hipótesis que se ha generado fue que los niños tenían que trabajar fuera de su casa con mayor frecuencia que las niñas, aunque comprobamos que no siempre es así. Veremos posteriormente cuál es el juicio moral de las niñas al respecto y su carácter autónomo o heterónimo.

Los niños de la escuela urbana, por su parte, reportan en una mayor proporción que las niñas, que “la semana pasada” trabajaron fuera de su casa o que no lo hicieron “la semana pasada”, pero que normalmente lo hacen, 20.4 por ciento, frente a un 15.2 por ciento de las niñas (ver anexo II, tabla II.19). El análisis de las respuestas de niñas y niños por grado nos muestra que en esta escuela urbana los niños trabajan fuera de casa más que las niñas, particularmente desde quinto grado, sumando los dos indicadores referidos arriba, un 49 por ciento de los niños de quinto trabajaron la semana pasada o no trabajaron, pero lo hacen normalmente, frente a un 26.3 por ciento de sus compañeras de clase; un 50 por ciento de los niños en sexto grado respondieron así, frente a un 11.1 por ciento de sus compañeras de clase (ver anexo II, tabla II.20).

Si comparamos exclusivamente a niñas y niños de quinto y sexto grado observamos que es mucho mayor la proporción de niñas y niños indígenas que trabajan. Casi todos los niños reportan que les pagan por trabajar, principalmente por día y por semana (ver anexo II, tabla II.21).

Como en la escuela indígena, el juicio personal de las niñas de la escuela de la capital de Puebla sobre sus aspiraciones profesionales es muy parecido. Las niñas de la escuela urbana

quieren ser maestras —43.2 por ciento—, enfermeras —31.8 por ciento— y médicos —13.6 por ciento—; frente al 50 por ciento de los niños que quieren ser policías, maestros —10.4 por ciento—, abogados —10.4 por ciento— e ingenieros —6.3 por ciento— (ver anexo II, tabla II.22) y el resto otras profesiones. Para sexto año, sin embargo, la profesión de maestra ha dejado de ser la preferida de las niñas de la escuela urbana de Puebla y crece su preferencia por ser abogadas; el interés de los niños por ser policías crece hasta el 58.8 por ciento (ver anexo II, tabla II.22a).

Más de la mitad de las niñas y un 42.9 por ciento de los niños creen poder lograrlo si los apoyan sus papás (ver anexo II, tabla II.23). Esto es muy distinto de lo que encontramos en la escuela indígena de esta misma entidad, donde el 43.1 por ciento de las niñas dijo no creer poder lograrlo porque tendría que trabajar para ayudar a los gastos de la casa. Una menor proporción de niñas y niños creen que podrán lograr lo que se proponen si ponen mucho empeño en ello. Para sexto año se consolida con mucha fuerza entre las niñas —88.9 por ciento— la idea de que para lograr lo que quieren ser se necesita de la decisión conjunta de ellas y sus papás (ver anexo II, tabla II.23a). Esto significa, de acuerdo a nuestro marco teórico, que tienen una mayor autonomía en su juicio social.

Como en el caso de la escuela indígena de esta misma entidad, la gran mayoría de niñas y niños creen poder conseguir lo que se proponen si estudian mucho y reciben el apoyo de sus papás. A diferencia de la escuela indígena, en la escuela urbana muy pocas niñas y niños creen poder lograr lo que quieren ser de grandes si hacen sólo lo que sus papás les digan. Esto es un indicador de mayor autonomía de parte de las niñas de la escuela urbana de Puebla. Por alguna razón se desarrolla el compromiso consigo mismas, sus padres y la escuela, pero no el juicio heterónomo de dejar su futuro de asistir a la escuela sólo en manos de sus padres. Esto establece una diferencia con lo que ocurría en un grupo

importante de niñas y niños de la escuela indígena. A dos terceras partes de todos ellos no les importaría si una niña quisiera estudiar ingeniería o que cada quien siga estudiando lo que quiera ser.

Como en la escuela indígena, la mayor proporción de niñas y niños consideran que el continuar estudiando la secundaria es un acuerdo entre ella y sus papás —48.9 por ciento y 51.8 por ciento—, aunque cerca de una cuarta parte de niñas y niños cree que será una decisión sólo de sus papás (ver anexo II, tabla II.24). Esto depende también, según ambos géneros, principalmente, de que “le eche ganas a la escuela y no repruebe” (ver anexo II, tabla II.25), aunque otro grupo importante de ellos piensan que esto depende de que sus papás los sigan apoyando. Esto es muy distinto de lo que reportan los estudiantes de la escuela indígena, quienes creen que esta decisión depende de que ellos trabajen y puedan pagarse sus propios estudios. De tal manera que cuando se les cuestiona qué harán terminando la primaria, la gran mayoría de niñas y niños de la escuela urbana contesta que seguirán estudiando la secundaria —76.6 por ciento y 82.1 por ciento— (ver anexo II, tabla II.26). Es importante destacar que en sexto año crece la proporción de niñas que cree que no podrá continuar estudiando porque no podrán pagar sus estudios, siendo casi el doble del 17 por ciento anterior (ver anexo II, tabla II.26a). Este porcentaje, de cualquier forma, es inferior al de la escuela indígena.

B. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

Casi la mitad de niñas y niños, como lo encontramos en la escuela indígena, responden que aceptarían hacer algo malo cuando se lo pidieran su papá, su maestro o su mejor amigo (ver anexo II, tabla II.27). Esto significa que la mitad de las respuestas de las niñas y niños no muestran una moral autónoma, aunque la otra mitad sí lo hacen, con lo que se ratifica nuestra hipótesis. Sin embargo, cuando

analizamos por grado escolar, encontramos que en sexto grado dos terceras partes de las niñas se negarían a hacerlo, aunque se molestaran con ellas, frente a 45 por ciento de sus compañeros de clase que sí lo harían (ver anexo II, tabla II.27a). Esto significa que con una mayor edad, las niñas la escuela urbana de Puebla confirman nuestra hipótesis de asumir una mayor autonomía moral para no hacer algo que consideran incorrecto, aunque se lo pida alguien con autoridad. Además, las niñas expresan un mayor grado de autonomía que los niños.

Esta misma autonomía, pero en cuanto al cuidado de sí mismo y de la autoestima de las niñas de la escuela urbana de Puebla, también fue evaluada a través de la última ocasión en que algo los hizo sentirse mal y encontramos que el escenario donde ocurrió con más frecuencia fue en la escuela —34 por ciento—, seguido de la casa —29 por ciento— y con sus amigos —23 por ciento— (ver anexo II, tabla II.28). Niñas y niños respondieron casi en la misma proporción que les molestó que dijeran que “las mamás no sirven para nada porque no estudiaron”, seguido de que “las niñas y los niños no pueden hacer solos las cosas” (ver anexo II, tabla II.29). Las niñas de sexto grado son quienes reaccionaron de forma más autónoma y con más energía ante esa expresión sobre sus mamás, 60 por ciento opinó así frente a 27 por ciento de sus compañeros de clase (ver anexo II, tabla II.29a). Muy pocos niños y niñas se atrevieron a decírselo a alguien más. Esto último, por cierto, no es mejor que lo que sucedió en la escuela indígena, donde hubo más niños y niñas que se atrevieron a platicarlo con alguien más. No se observaron diferencias importantes cuando se analizaron por grado escolar las acciones que tomaron niñas y niños.

Niñas y niños también confrontaron disyuntivas sobre problemas de convivencia con sus papás, su maestro o sus amigos, que implica una capacidad de cumplir o no con sus obligaciones, compromisos y responsabilidades. Los escenarios de mayor

incidencia fueron el recreo y la casa, con la misma frecuencia, aunque siempre con una mayor proporción para las niñas (ver anexo II, tabla II.31). Cuando analizamos por grado la incidencia del escenario, éste cambia. Los amigos son el escenario más importante para las niñas, seguido de la casa. Para los niños es frente a la colonia y la casa en la misma proporción (ver anexo II, tabla II.31a).

Casi en la misma proporción, niñas y niños consideraron dos acciones ante este problema. La primera, ligeramente de mayor importancia, consiste en asumir que aunque no les gustó consideran que tienen que cambiar y, la otra, que como no les gustó, lo comentaron con sus papás y sus amigos (ver anexo II, tabla II.33). Esto es parcialmente distinto de lo que las niñas de la escuela indígena contestaron, que coinciden con la primera opción en parte, pero una menor proporción de ellas se atrevió a comentarlo con sus papás.

Niñas y niños de sexto grado de esta escuela urbana de Puebla opinan radicalmente distinto en esta situación. Un 44.4 por ciento de las niñas consideran que es algo en lo que ellas mismas tienen que cambiar, mientras que los niños opinan que no les gustó y lo comentaron con sus papás (ver anexo II, tabla II.33a). Esto es muy parecido a lo que valoran las niñas de comunidades indígenas, al hacer una reflexión sobre sus propios sentimientos de manera crítica, al punto de aceptar que necesitan cambiarlos, frente a los niños que valoran más la capacidad comunicativa. No podemos decir, sin embargo, que la reflexión de las niñas de sexto grado signifique una mayor autonomía, como ha venido sucediendo en esta escuela urbana de Puebla frente a otras situaciones donde una mayor proporción de estas mismas niñas de sexto grado han mostrado más autonomía que las de cuarto y quinto grado.

El examen de estos obstáculos, para que niñas y niños se formen en esa capacidad comunicativa que afecta su convivencia, también fue evaluada mediante la última vez que niñas y niños quisieron platicar con alguien de sus problemas, pero no pudieron.

Dos escenarios tienden a ser los más importantes para todos ellos, la casa y los amigos (ver anexo II, tabla II.34). Estos mismos escenarios son los más importantes para las niñas de la escuela indígena y parcialmente diferentes para los niños. Tres problemas resultaron ser los más importantes para niñas y niños de la escuela en el contexto urbano. Para las niñas el obstáculo más importante fue que se les escuchó, pero se trató de imponerles una solución (ver anexo II, tabla II.35). Para los niños fue otro el obstáculo más importante, que no encontraron una mejor forma de explicarlo. Para los dos géneros, el que hayan empezado a criticar su forma de pensar y que los regañaran también fue importante. Los alumnos encuestados de las escuelas indígenas dan también mayor importancia a no haber encontrado una mejor forma de explicarlo.

En el terreno de los problemas de participación, el escenario más importante para las niñas es el salón de clases —64.4 por ciento— frente al 47.3 por ciento de los niños. El suceso más importante para los dos géneros es que no se les dio la palabra o no los dejaron participar, aunque para las niñas esto fue tan importante para la resolución de problemas como el que no se hayan respetado los acuerdos. Ante esto, cualquiera de las cuatro estrategias de acción que se les presentaron a las niñas tuvieron casi la misma importancia y esto fue distinto de lo que eligieron los niños. Sin embargo, debe destacarse que las niñas de sexto grado de la escuela urbana le dieron más importancia “a no hacer nada, aunque les haya molestado mucho” —44.4 por ciento—, opinión parecida a la de los niños, que aunque no les gustó, simplemente entienden que a veces la gente es así. Esto no es una muestra de autonomía de las niñas ni de los niños en cuanto a las acciones que están dispuestos a tomar frente a sus problemas de participación en la escuela.

Con relación a los obstáculos que tienen niñas y niños para asistir a la escuela, haberse enfermado fue el más importante para ambos. La mayor parte de los niños sólo lo lamentaron. Las niñas,

en cambio, mostraron mayor autonomía de juicio moral, se molestaron y dijeron a sus papás que tenían que ir. Las niñas de sexto grado hacen mayor énfasis en que se sintieron mal. Estas causas son distintas a las de las niñas de la escuela indígena, donde faltaron principalmente por tener que quedarse en casa a cuidar a sus hermanos menores, aunado al disgusto de faltar a la escuela por tener que ayudar en casa.

Finalmente, niñas y niños aprecian de manera distinta la amistad. Mientras que los niños valoran que los amigos se respeten mutuamente, aunque lleguen a tener desacuerdos, las niñas estiman el empeño que sus amigos ponen en sus juegos y tareas. Es significativo que las niñas de sexto grado valoren principalmente que sus amigos siempre tengan tiempo para escucharlas. Los niños de esa misma clase valoran más el respeto mutuo y el empeño que ponen en sus juegos. Esto sin embargo, no nos permite inferir que niñas y niños sean más autónomos.

C. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

Como en el caso de la escuela indígena, a continuación se contrasta con mayor profundidad la forma en que las niñas enfrentan sus retos cotidianos, a la vez que se examina la forma en que van construyendo libre, autónoma y responsablemente su forma de ser niñas, mediada por el desarrollo de su propia capacidad comunicativa. Lo haremos a través de los mismos parámetros del análisis de la capacidad del conocimiento y cuidado de sí mismas, frente al desarrollo de su capacidad de actuar responsablemente consigo mismas y hacia los demás. Haremos esto haciendo primero una síntesis de los resultados obtenidos en la escuela urbana de Puebla.

Los resultados de la encuesta en la escuela urbana muestran, a diferencia de la escuela y comunidad indígena de San Juan Atzingo,

que se feminizan más las responsabilidades domésticas de las niñas y que hay una mayor tendencia a que sean los niños quienes trabajen con mayor frecuencia fuera de casa. Esto parece influir en cómo se resuelven de manera distinta los dilemas sobre sus aspiraciones profesionales y la decisión de continuar sus estudios de secundaria. Por alguna razón disminuye la creencia de que el logro de sus aspiraciones profesionales depende de hacer simplemente lo que sus papás les digan. Esto significa que las niñas y niños de escuelas urbanas expresan mayor autonomía, particularmente cuando cursan el sexto grado y, como en la escuela indígena, las niñas creen que la decisión de continuar estudiando es conjunta entre ellas y sus papás. En ambos casos es una muestra de mayor autonomía. Desde luego, las determinantes sociales tan poderosas de la pobreza y la tradición que en muchos casos siguieron sus hermanos de no seguir estudiando y comenzar a trabajar muestra el tamaño de la autonomía que necesitan cultivar para imponerse y continuar estudiando.

A continuación examinamos dos caminos distintos para la construcción de una personalidad moral más autónoma y más libre o una más responsable y más solidaria. Como en el caso de las niñas Popolocas, las niñas de la escuela urbana ofrecieron sus propias razones y sus propias valoraciones con sus argumentos, los de sus padres y los de sus maestros.

D. María del Carmen y Guadalupe

María del Carmen es la cuarta hija de un matrimonio con siete hijos. Según su maestro, María del Carmen no tiene un buen desempeño académico. Sus hermanos mayores no siguieron estudiando, su mamá dijo que "porque no hay dinero", sólo uno de ellos estudió hasta segundo de secundaria. La hermana mayor trabaja en el mercado. La mamá piensa que María del Carmen no seguirá estudiando después de la primaria porque no tendrán dinero,

que posiblemente se vaya a trabajar al rancho. Los padres de María del Carmen son Mazatecos originarios de Huautla de Jiménez, Oaxaca, y llegaron a Puebla hace 20 años. La mamá de María del Carmen no fue a la escuela y su papá sólo estudió hasta segundo año de primaria. La mamá dice que sus padres no la enviaron a la escuela, a pesar de que sí había una en su pueblo, pero es que "antes no hay dinero, casi no hay nada allá". El padre de María del Carmen trabaja como estibador y dos de sus hijos, de 13 y 14 años, también trabajan ya como cargadores. María del Carmen no habla Mazateco, a pesar de que dice que todos los demás en su casa lo hablan. Posiblemente tampoco quiera reconocerse como Mazateca, según se interpreta de su afirmación de que ella no es Mazateca porque nació en Puebla.

María del Carmen es muy callada y da respuestas muy breves. La mamá de María del Carmen dice que sus hijos "no pueden hablar bien" Mazateco. Ella habla español, pero da a entender que no suficientemente bien. En ambos casos, para madre e hija parece difícil pensar y expresar alternativas, aunque si estas se presentaran podrían convocar su acuerdo.

Guadalupe, la otra estudiante de la escuela urbana de Puebla, de 11 años de edad, en contraste, parece muy comunicativa. Su papá es mecánico. Su mamá trabaja fuera de casa, es obrera, aunque actualmente tiene tres semanas sin trabajo. Su madre nació en Zitlala, Puebla, cerca de Zacatlán, y sólo asistió a la escuela un año. Su papá, en cambio, terminó la primaria. En la casa de Guadalupe, además de su papá y sus hermanos, viven dos tías, hermanas de su papá, de 20 y 22 años. Una trabaja en la "limpieza" y la otra es "cocinera". Una continúa estudiando y la otra estudió sólo hasta tercer año de primaria. Los padres de Guadalupe hablan Totonaco y se reconocen como tales.

Guadalupe, a diferencia de María del Carmen, señala claramente cuáles son sus obligaciones en la casa, "tender camas,

barrer, limpiar las mesas y cuidar a mis hermanos". La colaboración que presta para el lavado de la ropa, consiste en lavar su propia ropa. A veces, dice, también ayuda con la comida. Cuando "no le da tiempo, su hermana le ayuda". El agua, dice Guadalupe, es importante para su familia "porque si no, nos morimos o nos desmayamos".

María del Carmen quiere ser maestra porque le gusta cómo da la clase su maestro y cree que "si le echa muchas ganas" podrá lograrlo, así le dice su mamá. Sin embargo, considera que ella necesitará trabajar porque no les alcanza el dinero en su casa. Su madre piensa que esta decisión depende sobre todo de su papá, porque ella, como mamá, no tiene dinero. Por su parte, Guadalupe también quiere ser maestra porque le "gusta cuidar a los niños y le gusta enseñar". Ella sabe que necesita del apoyo de sus papás para continuar estudiando y considera que sí se lo darán, pero comenta que en realidad "el problema es que yo quiera; si no quiero ¿cómo lo voy a lograr?" En el marco de la encuesta ella confirma que María —personaje en el cuestionario de la encuesta— puede ser ingeniera o lo que quiera: "Que estudie y le eche ganas y así va a llegar a ser lo que ella quiera." El papel de sus padres en este tipo de decisión es determinante para convencerla "de hacer lo que ellos quieran... para que siga yo, me pueden animar". Pero al final da a entender que es su decisión, "ya, pues ya, si yo quiero".

El contraste de estas dos situaciones se encuentra en el manejo de aspiraciones, pero no parece demostrar que existe una autonomía distinta. Podemos observar que la opinión de María del Carmen está matizada por la influencia de su mamá, quien le dice que "que si le echa muchas ganas podrá lograrlo", pero ella nos aclara que no logran convencerla y piensa que no será posible continuar estudiando por la falta de dinero. No resulta claro si este es un juicio social realista y de que será insuficiente su juicio personal para vencer ese obstáculo tan determinante de su pobreza. En

cambio, para Guadalupe será su voluntad la que definirá si continuará estudiando, "el problema es que yo quiera", aunque reconoce que sus papás opinan e intentan convencerla, pero insiste en que al final es su propia voluntad. Ni María del Carmen ni Guadalupe desechan el apoyo de sus padres, ambas consideran que es crucial, pero su disposición frente a ese apoyo es distinta. Reiteramos que en ambos casos existen juicios sociales, personales y morales que muestran autonomía para tomar la decisión de continuar estudiando, aunque en el caso de Guadalupe los determinantes más poderosos giran en torno a la pobreza. En tanto que la menor autonomía parece presentarse en María del Carmen, nuevamente en el problema moral por excelencia presentado en el cuestionario de la encuesta.

María del Carmen, la estudiante de menor desempeño académico y menos comunicativa, ejemplifica bien el significado de hacer algo mal cuando se lo piden sus papás o su maestro. Así como la respuesta de la mitad de niñas y niños a la encuesta. Ella dice que está dispuesta a hacer eso que está mal "porque siempre le hago caso a los mayores". Esto es muy distinto a lo que piensa Guadalupe, quien no está dispuesta a hacer algo malo ni aunque se lo pidan sus padres o sus amigos. En esta respuesta podemos ver con claridad la diferencia en la construcción de autonomía y responsabilidad. Mientras María del Carmen acata de forma heterónoma la autoridad de sus padres y mayores para hacer algo malo, Guadalupe apela a su propia convicción y a su ética para no hacerlo, y es tajante. En este caso Guadalupe se muestra con un juicio moral más autónomo que María del Carmen.

A María del Carmen aquello que la hizo sentir mal la última ocasión ocurrió en su casa. Ella dice que esto pasa cuando la regañan. Su mamá la regaña porque no hace la tarea, ella dice que es porque "me pongo a ver la tele mucho". Con Guadalupe ocurre algo parecido, el escenario también es su casa y con su mamá, la

interlocutora del conflicto fue su mamá quien la regañó y provocó un gran enojo de Guadalupe. Contó el asunto así:

Yo no quería ir a pasear con mi mamá y entonces le dije “yo no quiero ir” y se enojó porque yo empecé a llorar y además me estaba regañando mucho. Por eso me dijo “ya cállate porque ya me tienes harta. Ya mejor vete por allí”... me hizo sentir mal.

Guadalupe cuenta que no quería ir porque acababa de llegar de la escuela y todavía no había comido. El asunto, cuenta, “no era tan importante, pero como ella luego se enoja si no la acompaño a donde ella quiera y todavía que está enferma y hace mucho coraje y dice que se muere”. La mamá de Guadalupe padece migraña. La autonomía de la que hace gala Guadalupe la lleva a enfrentar a su mamá, sin ceder a lo que interpreta como cierto chantaje de parte de la madre. Esta es una muestra radical de autonomía que hace recordar la que construye la niña más autónoma de la escuela indígena, Teresa.

Lo que está en juego en las estudiantes seleccionadas de la escuela urbana de Puebla son dos tipos distintos de construcción de autonomía: los casos de María del Carmen y de Guadalupe, que se configuraban, hipotéticamente, como uno de los resultados de las encuestas aplicadas. Esto se manifiesta con mucha claridad en dos asuntos, en la toma de decisiones para continuar estudiando la secundaria frente a los conflictos que las obligan a actuar con ciertos juicios personales, sociales y morales. No cabe duda que en el caso de María del Carmen su decisión de continuar será “que si le echa muchas ganas podrá lograrlo”, pero el argumento final, seguramente construido en situaciones económicas muy difíciles —posiblemente más que las de Guadalupe—, es “porque así le dice su mamá”. No obstante, esto también se puede observar en María del Carmen cuando dice estar dispuesta a hacer algo que no está bien, “cuando se lo pidan sus mayores”. En ambos casos, María del Carmen actúa con poca autonomía y sin convicción personal que descanse en su

propio juicio, se apoya más bien en la autoridad moral de su mamá. Los conflictos de Guadalupe con su mamá son de distinta naturaleza a los de María del Carmen. La mamá de Guadalupe posiblemente influyó en la firme idea de su hija, de defender el derecho de la mujer para estudiar.

Nosotros podemos llevar a cabo lo que nosotros pensamos... antes teníamos muchas creencias y la gente cree que la mujer no tiene que estudiar. La mujer sólo tenía que casarse, tener hijos y cuidarlos. Antes eso se pensaba, pero ahora no es así.

En la expresión de la mamá encontramos muchas de las ideas expresadas por Guadalupe. Su mamá cree que depende de su propia hija continuar estudiando, que los papás tienen la obligación de apoyarlos hasta donde puedan, pero ellos, sus hijos, deben poner de su parte, en primer lugar “que le eche ganas y no repruebe”, y segundo ayudar a los padres para que éstos, a su vez, puedan apoyarlos más. La mamá de Guadalupe cuenta que su hija la apoya, haciéndose cargo de su hermana menor, “así ella [la mamá] puede ir a trabajar para poder apoyar aún más a su hija en sus estudios”. Existen otros elementos para considerar que la mamá de Guadalupe propicia la autonomía de su hija. Ella cree que su hija ya ha aprendido a resolver los problemas de su escuela por sí misma, sin la ayuda de ella o de su esposo, aunque a veces llega a comentárselos, pero tan sólo para pedirles su opinión.

En este último análisis podemos observar que la responsabilidad de Guadalupe no desaparece, sino que se establece como algo de carácter recíproco. Esto se observa cuando los padres le piden a Guadalupe y a sus otros hijos su colaboración, en primer lugar, saliendo bien en la escuela y luego en su casa para que puedan apoyarlos más. Esto involucra un reconocimiento mutuo de ambas partes, así como un compromiso recíproco y una especie de trato más equitativo, más autónomo.

También es importante ver qué sucede con la construcción de la responsabilidad de María del Carmen y la relación con su mamá. La tarea es el vínculo de la madre de María del Carmen con la escuela. Esta es la exigencia constante y la esperanza —no es exagerado plantearlo así—, porque la mamá de María del Carmen no refiere de otra manera algo que literalmente no entiende, porque no fue a la escuela y no habla en otra lengua distinta de su lengua materna, el Mazateco. Así también cuando habla de algo malo que hace su hija, la referencia es la tarea, diciendo que si ella cumple, se alejará de hacer cosas malas. Así lo da a entender. Para ella, hacer la tarea, es estudiar bien. El otro motivo que hace sentir mal a María del Carmen es que su mamá la regaña, eso lo confirma su mamá cuando dice “Entonces chilla por eso, por eso chilla mucho, por eso no le gusta cuando la voy a regañar”. Es evidente que la mamá identifica el otro motivo del regaño, “si no va a ayudar un poquito al trabajo”. Esto, coincidentemente, la mamá de María del Carmen lo relaciona con la tarea. La niña, entonces le dice: “Pero... mi tarea a qué hora la voy a hacer”. Cuando esto sucede María del Carmen no dice nada, según su mamá, “nada más escucha, nomás se enoja, pero no habla”. Aquí la mamá exige el intercambio y, en su caso, los argumentos, pero María del Carmen no los presenta, aunque esto no significa que la madre no valore la posibilidad de escuchar en ésta y otras discusiones; así se lo ha hecho saber a María del Carmen. Aunque hay muestras de María del Carmen de querer tomar una posición más autónoma, no se propone desarrollarlos de manera argumentativa, al final se rinde y concede aceptar la autoridad de su mamá. De ninguna manera es una situación sencilla, por eso es que decimos que al final cede y se rinde.

Una cosa que no le gusta a su mamá, es que María del Carmen platique mucho con sus amigos porque piensa que la manda a estudiar. En estos casos la mamá le dice: “Si nada más vas a jugar,

yo no te voy a mandar a la escuela. Si nada más vas a hablar allá, no vas a escuchar a la maestra que te enseñe. Yo le dije eso”. Desde que estaba María del Carmen en primero le dijo: “Escucha bien a la maestra, qué va a decir... [qué] va a enseñar la maestra, por eso trae su tarea, pero enséñale su tarea. Yo le dije eso”.

Sin embargo, en las relaciones de género de María del Carmen ha decidido mantenerse más firme en la construcción de su autonomía personal, social y moral. Esto nos muestra que la autonomía tiene distintos matices en la vida de las personas. María del Carmen se ha molestado con sus compañeros porque no les gusta jugar con ellas al “corre”. Los niños, a manera de reclamo, le responden a ella y a sus compañeras que “nada más les gusta jugar al ‘corre’”. La verdad parece ser, según María del Carmen, que a los niños tampoco les gusta jugar con las niñas, “porque no les obedecemos lo que nos dicen”. Ante esto ella no hace nada y piensa que “a veces, así son ellos”. Existen, desde luego, algunos niños a quienes no les habla, pero es porque dicen groserías. El hecho de que los niños traten de ejercer la autoridad, a veces de manera agresiva, acentúa la división de género en el juego. Este hecho se presenta tanto en la escuela urbana como en la indígena y también es rechazada por María del Carmen con muestra de gran autonomía en su relación de género.

María del Carmen quiso platicar de esto en su casa, pero no había nadie y se puso a hacer la tarea. Además, su mamá no la deja participar porque no le tiene confianza y la regaña porque no hace la tarea. María del Carmen da a entender que esto sucede a veces a pesar de que le ayuda a lavar los trastes. En el terreno de la participación familiar parece que no es suficiente el esfuerzo de María del Carmen para construir una relación de mayor autonomía. Esto platica con su hermana. La última vez que faltó a la escuela fue porque tuvo que ir a la tierra de su papá y en eso tampoco hay ninguna discusión.

Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Chiapas

III. Escuela "México" de Nichnamtic, municipio de Chamula
Ante la lejanía de una escuela primaria, los padres de familia de Nichnamtic decidieron crear una escuela en su localidad, primero rentando una casa y solicitando los maestros al Instituto Nacional Indigenista. La escuela fue fundada en 1986 e inició sólo con tercer grado, posteriormente aumentaron el cuarto grado. Actualmente es una escuela primaria, como se conoce en la jerga oficial, de organización completa: de primero a sexto grado. La construcción inicial fue con materiales y ayuda aportados por los vecinos; actualmente cuenta con 9 aulas, la oficina de la dirección y dos canchas de básquetbol. Para el ciclo 2002-2003 se encontraban inscritos 324 alumnos, 155 niños y 169 niñas (ver anexo III, tabla III.1). En cuarto, quinto y sexto grado se inscribieron 45, 41 y 34 alumnos respectivamente, de los cuales 67 eran niñas.

La encuesta se aplicó a 139 estudiantes de primaria, 47 de cuarto, 45 de quinto y 40 de sexto grado, de los cuales 75 son niñas (ver anexo III, tabla III.2). Como en la escuela urbana, la mayor parte de las niñas tienen 9 años de edad en cuarto año —69.2 por ciento, frente al 43.8 por ciento de sus compañeros que tienen 10 años de edad—. A diferencia de las escuelas de Puebla, las niñas indígenas de Nichnamtic no se quedan rezagadas respecto de los niños en quinto y sexto grados. La mayoría de las niñas de sexto grado tienen 11 años de edad —53.3 por ciento, frente al 29.4 por ciento de sus compañeros que tienen la misma edad y el resto de entre 12 y 14 años de edad—. Esto significa que para sexto grado los niños indígenas de Nichnamtic no se han rezagado en comparación a la niñas. Esto es extraordinario, dado que Chiapas, según nuestro análisis, es la entidad con la mayor brecha entre niñas y niños asistiendo a la escuela, entonces es indicativo de que el problema se presenta en la asistencia de las niñas a la secundaria.

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

La mayoría de madres y padres de familia —55.6 por ciento y 49.2 por ciento— no terminó la primaria o no estudiaron, sólo terminaron la primaria un 23.8 por ciento y 21.8 por ciento, respectivamente (ver anexo III, tabla III.3 y 4).

El 60.5 por ciento de niñas y niños señalan que todos hablan lengua indígena en su casa y el 30.5 por ciento que sólo varios de sus familiares. Sólo un 5.4 por ciento de niñas y niños informaron que nadie habla lengua indígena en su casa (ver anexo III, tabla III.5). Como contraste, sólo un 19.4 por ciento de niñas y niños respondió que todos hablan español en su casa. El 73.4 por ciento afirmó que su lengua indígena es el Tzotzil y el resto dijo que alguna otra lengua. La mayoría identifica a San Juan Chamula como su comunidad, que a la postre resulta ser también su municipio.

La gran mayoría de niñas y niños considera que lo más importante para su familia es tener agua —87.2 por ciento—, tener comida suficiente es la segunda necesidad más importante y la electricidad. Para un 32.3 por ciento de niñas y niños la tercera necesidad más importante es tener dinero (ver anexo III, tablas III.6 a III.8).

Las responsabilidades domésticas "típicas" de las niñas, como en los otros casos, se concentran en colaborar con el lavado de la ropa —70.7 por ciento—, en hacer la comida —49.3 por ciento— y en otras labores del aseo de la casa, frente a porcentajes inferiores de participación de los niños (ver anexo III, tabla III.9 a III.11). Las responsabilidades de colaboración en tareas domésticas donde no hay una distinción de género, participan niñas y niños, es ir a comprar a la tienda.

En promedio, el 43.8 por ciento de niñas y niños respondió que la semana pasada trabajó fuera de casa, aunque es mayor la proporción de niños —51.7 por ciento— (ver anexo III, tabla III.12).

A este dato habría que agregar a aquellas niñas y niños que contestaron que normalmente sí trabajan, aunque no lo hicieron la semana pasada. Las niñas que trabajan dicen que colaboran en algún negocio familiar —42 por ciento, porcentaje mayor al de los niños—. Un 26 por ciento respondieron que colaboraron en hacer un producto para vender y otro 30 por ciento en actividades agrícolas o la cría de animales (ver anexo III, tablas III.13 a III.15). En suma, las niñas y niños que asisten a la escuela primaria de Nichnamtic, además de cumplir con sus responsabilidades domésticas, trabajan fuera de casa en mayor proporción que sus contrapartes de la escuela de la capital del estado de Chiapas. Esta determinante social tan poderosa puede impedirles asistir a la escuela, puede incluso convertirse en un factor influyente en el desarrollo de un juicio moral, social y personal autónomo, como lo planteamos en una de las preguntas de esta investigación.

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Como en otras escuelas indígenas, cerca de la mitad de niñas y niños quisieran ser maestros cuando sean grandes, aunque un 24.6 por ciento de los niños preferirían ser agricultores y un 23.3 por ciento de las niñas, enfermeras (ver anexo III, tabla III.16). De manera similar a otros casos de escuelas indígenas, niñas y niños creen que podrán lograrlo si hacen lo que sus papás les digan, así opinaron de forma heterónoma 60.6 por ciento de las niñas y 49.1 por ciento de los niños. En este caso no se confirma la hipótesis de que las niñas indígenas mostrarían un juicio personal y social más autónomo, la subordinación de su decisión a la autoridad de sus padres las presenta con un juicio heterónomo. En contraste, sólo un 29.6 por ciento de las niñas y un 36.4 por ciento de los niños consideran que podrán ser lo que quieren si estudian mucho y reciben apoyo de sus papás (ver anexo III, tabla III.17), es decir, mostrarían esa capacidad de juicio autónomo.

Cuando se les pide su opinión sobre una niña que quiere ser “ingeniera”, en un tercio de las niñas encontramos una gran diversidad de respuestas que no confirman un patrón de autonomía o heteronomía de juicio de las niñas. La mayoría de nuestras entrevistadas optaron por respetar la idea de que deberían quedarse en casa a ayudar a su familia. Muchas de nuestras entrevistadas respondieron que “sería mejor que se quedara en su casa a ayudar a su mamá”, otro 31 por ciento de ellas que debería tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa (ver anexo III, tabla III.18). En contraste, un 28.6 por ciento de los niños opinó que está bien seguir estudiando y que sea lo que quiera ser, aunque otra proporción similar, al igual que las niñas, cree que debería de tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa, y otro 23.2 por ciento que debería escoger algo para mujer.

Sobre la decisión de continuar sus estudios de secundaria, a diferencia de otras de las escuelas indígenas estudiadas, niñas y niños de la Escuela “México” de Nichnamtic consideran que es una decisión de su papá y su mamá —43.9 por ciento—. Esto significa que se someten a la autoridad de sus padres de manera heterónoma y no confirman la hipótesis de esta investigación de que las niñas mostrarían una capacidad de juicio autónomo para continuar estudiando. En contraste, hay una proporción importante de niñas —37.5 por ciento— que cree que es una decisión propia de cada una de ellas en lo particular, lo cual tampoco sería una muestra de autonomía, pues no es suficiente la voluntad individual para demostrar un juicio autónomo (ver anexo III, tabla III.19). Finalmente, sólo un porcentaje muy pequeño de niñas y niños de la escuela indígena de Nichnamtic —18 por ciento— cree que la posibilidad de continuar estudiando la secundaria es una decisión conjunta entre sus papás y los niños, que de acuerdo a nuestro marco teórico, sólo en esta pequeña proporción de niñas se confirmaría la

capacidad de juicio autónomo. La mayoría de este porcentaje son niños, 28.3 por ciento, y sólo un 9.7 por ciento niñas.

A pesar de esto, la mayor proporción de niñas y niños —48.5 por ciento— creen que las decisiones de poder continuar estudiando dependen principalmente de que ellos se esfuercen en la escuela y no reprobren. Sin embargo, como fue la respuesta típica en otros de los casos estudiados, niñas y niños también dijeron que continuar estudiando depende de que ellos mismos puedan pagarse sus estudios trabajando —20.6 por ciento— o de que sus papás los sigan apoyando —22.1 por ciento— (ver anexo III, tabla III.20).

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

Como en el caso de la escuela indígena de Puebla, Zitlalin, en la escuela México de Nichnamtic la mayor proporción de niñas y niños —42.7 y 45.9 por ciento— responden que estarían dispuestos a hacer algo que está mal, si quien se los pide es su papá, su maestro o su mejor amigo. Esta proporción no confirma la hipótesis planteada en esta investigación sobre la capacidad de las niñas para formular un juicio moral autónomo frente a la autoridad que les pide hacer algo incorrecto. Sólo un 26.7 por ciento de niñas y un 19.7 por ciento de niños de la escuela indígena de Nichnamtic no lo harían si les parece malo, aunque se enojaran con ellos (ver anexo III, tabla III.22). Este pequeño porcentaje confirmaría que las niñas y niños tienen esta capacidad de formular ese juicio moral autónomo.

Los escenarios principales donde la última ocasión ocurrió algo que hizo sentir mal a niñas y niños fueron la casa —33.3 y 30 por ciento—, el salón de clases —29.3 y 23.3 por ciento— y con sus amigos —21.3 y 18.3 por ciento— (ver anexo III, tabla III.23). Lo que hizo sentir mal a niños y niñas fue, principalmente, tener que faltar a la escuela por ayudar en la casa —22.7 y 27.9 por ciento— y que crean que los niños no pueden hacer solos las cosas —20 y

26.2 por ciento— o que los pusieron a hacer algo que no supieron hacer —18.7 y 14.8 por ciento—. Ante tales situaciones, la acción de las niñas fue muy diferente a la de los niños. El 31.5 por ciento de ellas trataron de decírselo a quienes las molestaron, frente al 3.5 por ciento de los niños, es decir, las niñas enfrentaron el problema mediante una estrategia comunicativa o argumentativa, particularmente para mostrar su inconformidad por no asistir a la escuela por tener que ayudar en casa. Sin embargo, se debe destacar que un 29 por ciento de los niños utilizarían esa estrategia comunicativa compartiéndolo con sus papás o a sus amigos. Finalmente, un 43.6 por ciento de los niños decidieron no hacer nada o aceptar que a veces la gente es así. Con esta última manera de actuar coincidieron 37 por ciento de las niñas (ver anexo III, tabla III.24). Este último grupo de niños y niñas no confirmaría la hipótesis de que las niñas y niños actúen frente a algo que afecta su integridad personal.

En cuanto a problemas de convivencia, los escenarios principales donde las niñas participaron la última vez y que varias personas se molestaron fue el salón de clases —33.3 por ciento—, el recreo —27.8 por ciento— y la casa —23.6 por ciento—. Para los niños fueron la casa, el salón de clases y en último lugar el recreo (ver anexo III, tabla III.25). Lo más importante que sucedió fue que niñas y niños hicieron algo sin autorización —31.1 por ciento en promedio—, aunque otro grupo de niñas considera que lo que sucedió fue que pensaban de manera distinta sobre lo que pasó —22.2 por ciento—. Los niños consideraron que se debió a que no hicieron el trabajo como se les pidió —27 por ciento—, (ver anexo III, tabla III.26). Ante esta situación, la acción más importante de niñas y niños fue aceptar que deben cambiar, a pesar de que no les haya gustado —28.1 por ciento en promedio—. Otro grupo de niñas y niños coincidieron en no hacer nada ni platicarlo con nadie —20.7 por ciento en promedio—. En lo que sí difirieron las niñas de los

niños fue en platicarlo con amigos o sus papás. Las niñas le dieron más valor a esto que los niños, es decir, una vez más, las niñas indígenas de Nichnamtic recurrieron a una estrategia comunicativa para expresar su desacuerdo en este problema de convivencia (ver anexo III, tabla III.27). De ahí que resulte particularmente importante identificar dónde tienen mayores problemas para platicar sobre sus problemas y qué hacen ante ello.

El escenario más frecuente en que niñas y niños de la escuela indígena México tuvieron más obstáculos para platicar sobre sus problemas fue distinto: para las niñas fue con sus amigos —45.3 por ciento— y para los niños, además de con sus amigos, en su casa —con 38.7 por ciento en ambos casos— (ver anexo III, tabla III.28). Fueron sobresalientes tres problemas para las niñas: que las escucharon, pero trataron de imponerles una solución; que empezaron a criticar su forma de pensar y las regañaron —22.7 por ciento en ambos casos—; y que no tuvieron paciencia para escucharlas —20 por ciento—. Este último, por cierto, resultó ser el más importante para los niños (ver anexo III, tabla III.29). Lo que las niñas hicieron ante esta situación fue muy distinto de lo que hicieron los niños. La respuesta de los niños fue no platicarlo con nadie ni hacer nada —30.2 por ciento—, mientras que las niñas aceptaron que sus interlocutores tenían razón —34.7 por ciento (ver anexo III, tabla III.30). Una vez más las niñas expresan una comunicación más reflexiva que los niños para platicar sobre sus problemas.

En cuanto a la participación de niñas y niños, el escenario más frecuente en que encontraron problemas fue el mismo: el salón de clases —36.5 por ciento y 50 por ciento respectivamente—. Para las niñas, los obstáculos que encontraron en su casa también fueron igualmente importantes —36.5 por ciento— (ver anexo III, tabla III.31). Las situaciones fueron distintas para niñas y niños. Para las niñas dos situaciones fueron las más críticas, que no las

dejaran hacer algo porque no les tuvieron confianza y que no les permitieran dar su opinión y las regañaran —21.3 por ciento en ambos casos—. Para los niños una situación grave fue que no se respetaran los acuerdos familiares —39.1 por ciento— (ver anexo III, tabla III.32). Ante esta situación, la reacción más importante para niñas y niños fue, simplemente, aceptar que la gente es así, a pesar de que no les haya gustado —31.2 por ciento en promedio— (ver anexo III, tabla III.33), lo cual sería someterse a la autoridad de forma heterónoma.

El obstáculo para asistir a la escuela fue distinto para niñas y niños. La mayor proporción de los varones faltó a la escuela la última vez porque tuvo que ir a trabajar —26.7 por ciento—, mientras que para las niñas fue porque se enfermó —27.1 por ciento—. Igualmente la segunda razón más importante para faltar fue, para las niñas, que tuvieron que trabajar —18.6 por ciento— y para los niños que se enfermaron —25 por ciento— (ver anexo III, tabla III.34). Tanto para niñas como para niños el sentimiento más importante fue que no les gustaría faltar por tener que ayudar en su casa —38 por ciento en promedio— y enojarse porque ya les han dicho a sus papás que tienen que ir a la escuela —29.9 por ciento en promedio—. Esto significa que enjuician moralmente de forma autónoma la imposibilidad de poder asistir a la escuela.

Finalmente, lo que más valoran niñas y niños de la Escuela México de Nichnamtic de su mejor amigo es el empeño que le ponen a sus juegos y en las tareas, especialmente los niños. Las niñas, por su parte, valoran más que las respeten, aunque a veces no estén de acuerdo, y que siempre busquen tener tiempo para escucharle (ver anexo III, tabla III.35).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

Alrededor de la mitad de las madres de familia de las niñas entrevistadas no terminaron la primaria o no estudiaron, el porcentaje es inferior al de las madres de familia de la escuela indígena de Puebla.

Un gran porcentaje de niñas trabajó la semana pasada fuera de casa o lo hace normalmente, ligeramente por debajo de la proporción de niñas de la comunidad indígena de Puebla. Aunque, como en los otros casos analizados, es mayor el porcentaje de niños que trabajan fuera de casa.

Como en casi todos los casos analizados, aproximadamente la mitad de las niñas quieren ser maestras y, a diferencia de la aspiración de las niñas de las escuelas urbanas, un 60 por ciento creen lograrlo "si hacen lo que sus papás les digan"; sólo un 30 por ciento consideran que lograrían su aspiración si estudian mucho y reciben apoyo de sus papás. En un sentido parecido, casi el 60 por ciento de las niñas cree que una niña que quiere ser ingeniera debería considerar que en su casa la necesitan o que su obligación es la de quedarse a ayudar en su casa.

En este marco sólo la mitad de las niñas creen que podrán continuar estudiando en la secundaria y que ésta es una decisión de sus papás; sólo un 37 por ciento de las niñas cree que es una decisión propia de ellas.

Aunque en menor proporción que en la escuela indígena de Puebla, la respuesta más importante de las niñas para hacer algo malo es positiva si se lo piden sus papás o su maestro, sólo un 26 por ciento de las niñas no lo haría y asumiría las consecuencias. Esto significa que no se confirmaría la hipótesis de autonomía moral de esta investigación para la mayoría de las niñas indígenas de Nichnamtic.

Es difícil encontrar un sólo patrón de respuestas entre acciones que las niñas de Nichnamtic tomarían cuando algo o alguien las hizo sentir mal, varias personas se enojaron o tuvieron obstáculos para platicar de sus problemas. En lo general existe sólo una pequeña proporción de niñas que confirmarían nuestra hipótesis de su capacidad de formular un juicio moral autónomo frente a alguien con autoridad que les pide hacer algo incorrecto. La otra constante es que las niñas recurren a una acción comunicativa para enfrentar los problemas que las hacen sentir mal directamente con sus interlocutores. En cuanto a obstáculos para asistir a la escuela, lo sobresaliente fue que los niños faltaron por tener que trabajar. Esta fue su respuesta más importante.

En este marco analizamos los contrastes en la forma que tienen dos niñas para enfrentar sus problemas cotidianos en la construcción de su autonomía para continuar estudiando o enfrentar sus relaciones de género, en su familia y en la escuela.

E. Carmela y María

Carmela tiene 14 años de edad y estudia el sexto grado en la primaria indígena "México", de la comunidad de Nichnamtic del municipio de San Juan Chamula, Chiapas. De acuerdo a su profesor es la alumna de mejores calificaciones en su grupo, tiene 9.1 de promedio.

Carmela es la menor de dos hermanos, uno de 25 y una hermana de 19 años. Sus padres están separados, por lo que además de su mamá también tiene madrastra. Aunque no es muy clara en sus respuestas todo indica que viven todos juntos.

Carmela trabaja en un negocio familiar, además de ayudar en los quehaceres domésticos, como barrer, trapear y tender las camas. Por su trabajo en el negocio le pagan 50 pesos al día. sus hermanos y su papá también trabajan aunque no indica dónde. Las únicas que no trabajan fuera de casa son su mamá y su madrastra.

La señora Juana, mamá de Carmela, dice que depende de ella el que su hija continúe sus estudios de secundaria porque su papá hace mucho tiempo que no asume sus responsabilidades con su hija. Aunque todavía no tiene claro lo que va a pasar, la señora Juana considera que Carmela sólo terminará el sexto grado de primaria y después tendrá que trabajar para ayudar con los gastos de su casa. Cree que lo que su hija necesita saber de la escuela es aprender a leer, escribir y matemáticas. El señor Domingo, papá de Carmela, al contrario, piensa que su hija podría seguir sus estudios de secundaria, pues si se lo pidiera él la seguiría apoyando para que los continuara. Aunque comenta que es muy común que “ellos no saben si quieren seguir estudiando y muchos de ellos prefieren buscar trabajo... si ella estudia hasta sexto año, pues ni modo”.

A Carmela, por su parte, le gustaría ser abogada, seguir estudiando su secundaria y cree que lo logrará siempre y cuando su papá la ayude con el dinero. Esta apreciación indica autonomía en confrontar el problema de continuar estudiando, que el análisis de la encuesta muestra que no se presenta frecuentemente entre las niñas indígenas de Nichnamtic. De hecho esta respuesta es distinta de la que ofreció en su cuestionario, donde Carmela afirmaba que no seguiría sus estudios porque va a empezar a trabajar para ayudar con los gastos de su casa. Sin embargo, hay que distinguir que de manera más autónoma sería posible si logra el apoyo de su papá.

Como en varios de los casos que presentamos en esta investigación, a pesar de que Carmela tiene buenas calificaciones y sus aspiraciones profesionales son diferentes a las de la mayoría de las niñas de su edad que dicen querer ser maestras o enfermeras, ella finalmente asumirá la decisión que en su casa tome su papá. Lo que esto significa que la construcción del juicio autónomo tiene diversos matices. No es una característica que simplemente se asimila, es un proceso que puede conceder en un caso quizá frente al tamaño de los obstáculos, como la determinante estructural de la

pobreza y la necesidad de trabajar. No hay que olvidar que la niñas de escuelas indígenas en general trabajan en mayor proporción que sus contrapartes de escuelas urbanas, particularmente las niñas de las escuelas indígenas de Puebla y Chiapas.

Parece claro que la mamá de Carmela no quiere que ella continúe sus estudios y aunque confía en que su papá la apoye, en contra de lo que piensa su mamá, que hace mucho tiempo que él no asume esa responsabilidad.

A pesar de que en la entrevista Carmela se mostró optimista respecto a su futuro escolar y dijo que ella iba a ir a la secundaria a San Cristóbal de las Casas, en su cuestionario contestó que no podrá estudiar porque no podrán pagar sus estudios y que esa decisión la tomarían entre sus papás y ella.

A Carmela le gusta la escuela, se lleva bien con sus compañeros y con el maestro. Le gusta hacer sus tareas, sobre todo le gustan las matemáticas. Reiteramos que según su maestro es la mejor alumna de su grupo. Cuando le preguntan si tiene amigos en la escuela contesta que “no” y aunque le gustaría tenerlos “ellos no quieren”. Esta es parte de la forma en que percibe sus relaciones de género. Carmela sólo tiene amigas, son tres con las que se lleva mejor; con ellas platica de lo que le pasa durante el día, cuentan chistes y se acompañan.

A Carmela le gusta participar en clase, pasar al pizarrón, pero cuando no la dejan pasar se siente mal, aunque no hace ni dice nada, es decir actúa de forma heterónoma. La última vez que no la dejaron participar fue en una clase en donde el maestro nunca le dio la palabra y después dijo que se había terminado el tiempo previsto a esa asignatura. Carmela prefiere hablar más en tzotzil que en español. En su casa todos hablan tzotzil. Dice que no acostumbra faltar a clases, la última vez que faltó fue en septiembre porque tuvo que ir a San Cristóbal de las Casas a comprarse un diccionario.

El señor Domingo dice estar conforme con la forma en que el maestro le enseña a su hija. Él por su parte le pide que se lleve bien con sus compañeros, que respete al maestro, lo escuché y haga sus tareas. Dice que su hija solamente ha faltado una vez porque se enfermó y ese día él fue a avisar a la escuela. Carmela nunca ha faltado por motivos de trabajo o por ayudar en la milpa, ella acostumbra hacer su trabajo sola en su casa. Platica con su papá y con su mamá de lo que aprende en la escuela. Los padres de Carmela nunca han tenido problemas grandes en casa con ella Carmela ni con sus otros hijos, quienes los respetan y hacen lo que les dicen. En su casa lo que hacen es cuidarla y si quieren ayudar van a la milpa, barren la casa, lavan la ropa o hacen las tortillas.

La mamá de Carmela, sin embargo nos comentó que sí han tenido problemas en su casa. La última vez que quiso platicar con alguien de sus problemas lo quiso hacer en su casa con su esposo, pero se agravó la situación y él le pegó dos veces en la mejilla y eso hizo que se llevarán a la cárcel a su esposo. Ella también dice que su hija asiste todos los días a la escuela y no recuerda que haya faltado; sin embargo dice que recibe poco apoyo de su hija en su casa porque sólo lava su ropa y barre la casa. Carmela también comenta que ella en su casa sólo se dedica a hacer las tareas y nada más.

Carmela acepta que si alguien le pidiera hacer algo que es incorrecto o que esta mal, lo haría pero la responsabilidad de lo que suceda es de quien se lo pidió u ordenó hacerlo y no suya. Con esto no demuestra autonomía de juicio moral.

La situación que vive Carmela y su familia en general es muy difícil, eso se refleja claramente en las entrevistas y el cuestionario que contestó. Tanto Carmela como su papá y su mamá ofrecen distintas versiones de lo que sucede en su casa, lo único que resulta claro es que a pesar de que el deseo de Carmela es seguir estudiando y se muestra optimista al respecto sabe que lo más probable, dada

su situación económica, es que no continué sus estudios, a pesar de su alto desempeño académico, el mejor de su grupo. Aunque Carmela y sus papás afirman que ella casi no falta a la escuela en el cuestionario señala que en la semana en que se aplicó el cuestionario ella había faltado a clases porque sus papás no tuvieron dinero para mandarla y ella se molestó porque no le gustaría faltar a la escuela por ayudar a sus papás. Asimismo la última vez que se sintió mal y que tuvieron problemas en los que varios se enojaron fue en su casa, no actuó de forma muy autónoma, simplemente se sometió a la disciplina de su casa.

Carmela platica de sus problemas con sus amigos y, aunque se ha encontrado con que sus amigos también tienen problemas parecidos, ella considera que cada quién tiene sus propias opiniones sobre las cosas.

María es compañera de Carmela en sexto grado y tiene 16 años. De acuerdo a su profesor es la alumna con más bajo rendimiento en su grupo, tiene 6.3 de promedio. María tiene tres hermanas: Rosa, Juana y Andrea de 18, 14 y 12 años, respectivamente. María ayuda en su casa en varias actividades como lavar la ropa y los trastes, barrer la casa, ir a traer leña y hacer tortillas; además también ayuda en actividades agrícolas y la cría de animales. La señora Verónica, mamá de María, dice que la decisión de seguir estudiando la secundaria es de su hija, sin embargo eso depende de la dificultad que tiene para las matemáticas. Comenta que esta dificultad hace que María quiera "dejar la escuela y mejor apoyar a su mamá en el trabajo en su casa, en la milpa, a sembrar chayotes, cuidar sus borregos y otras cosas que puedan ir a vender". La decisión que María ha tomado es acabar el sexto grado, pero en la escuela encuentra dificultades y ya no quiere seguir estudiando. Esto a pesar de que la señora Verónica está en condiciones de apoyar a su hija, pero ve que ella no quiere seguir. La señora Verónica cree que su hija tiene que hacer sola su trabajo, que tiene

que aprender para no depender de nadie, por eso, le dice, es importante que aprenda las matemáticas y el español.

María cree que su decisión no es tan importante en la continuación de sus estudios, que depende de su mamá porque su papá falleció hace varios años. A María no le gustaría estudiar nada más después del sexto de primaria, no quiere seguir en la secundaria porque "la veo muy difícil". Ella prefiere cuidar a sus borregos y dedicarse a la agricultura, como lo dice en su cuestionario. Así la decisión de seguir sus estudios es de ella. Ella colabora en su casa en el lavado de la ropa, hacer las tortillas, cuidar sus borregos. Por ello es que María contesta que para continuar sus estudios de secundaria lo que tendría que hacer es echarle ganas a la escuela y no reprobar, a sabiendas de que no es una de las mejores de su grupo. Su decisión más que autonomía refleja su imposibilidad de seguir estudiando por sus resultados académicos y no asumir la tarea de enfrentarlos.

En la escuela, su amiga Martha es quien la apoya cuando se le hacen difíciles los problemas de matemáticas y eso no porque Martha sepa mucho, sino que entiende un poco más a su maestro. Cuando alguien le pide hacer algo malo no lo hace, manifestando con ello un juicio moral autónomo, pero nos comparte que quizá ha tenido que actuar de maneras que no considera del todo apropiados. María cuenta que tenía un compañero que la golpeaba y entonces ella le respondía regresándole el golpe. En su grupo, sin embargo, se lleva bien con sus compañeros y con el maestro, no han tenido problemas y no se ha sentido mal ni se ha enojado con nadie.

En octubre faltó a la escuela, tuvo tres faltas porque estaba enferma. Su mamá fue a avisar y ese día tampoco la llevó al trabajo del campo. Sus amigas Martha y Elena le prestaron sus apuntes para ponerse al día. Aunque no quiere seguir estudiando a ella si le gusta la escuela, principalmente le gusta escribir, las ciencias naturales, la historia y leer. En su salón acostumbran trabajar en

equipo, pero señala cómo se separan niños y niñas, uno es el equipo de niños y el otro es de las niñas.

La señora Verónica dice que va a veces a la primaria a preguntar con el director de la escuela cómo va el avance de su hija y que él le dice que sí está aprendiendo matemáticas, pero se le hace difícil la multiplicación y la división. María, según su mamá, es muy tranquila, muy callada, no les falta al respeto a sus maestros ni compañeros, lo único que le gusta es leer, pero insiste en que las matemáticas se le hacen difíciles. Aunque María dice que su papá falleció hace mucho tiempo, la señora Verónica comenta que el papá de María vive, pero que tiene muchos años que no se responsabiliza de ellas, es alcohólico y por esa razón ellas dos se sostienen solas. Para los compañeros de María, ella no tiene problemas y la ven como una niña normal, callada que no se mete con nadie.

María siempre ha tenido la oportunidad de participar en su grupo y siempre ha tenido ese apoyo por parte de su maestro y compañeros. Siempre ha hecho sus tareas escolares sola, no es común que trabaje en equipo. Cuando trabaja en equipo con sus compañeras, ellas se comunican más en tzotzil. Elena es la mejor amiga de María, entre ellas comparten muchas cosas, incluso el dinero porque a veces María tiene dinero y a veces es Elena. Doña Verónica nota que su hija no tiene problemas con sus compañeros y su maestro la atiende bien. Ella está feliz porque su hija asiste a clases contenta y eso a ella también le da gusto.

La última vez que María faltó a clases fue en la semana en que se aplicó el cuestionario, dice que tuvo que trabajar y que además no tuvo los materiales que les pidió el maestro, sin embargo comenta que no le gustaría faltar a la escuela por tener que ayudar a su mamá.

A diferencia de Carmela que no ayudaría a uno de sus compañeros que tuviera dificultades en hacer un trabajo si éste no

le ha ayudado antes a ella en algo parecido, María dice que ella sí le ayudaría porque a ella misma le ha pasado que no puede hacer un trabajo sola. Ambas coinciden en que las veces que han trabajado en equipo llegaron a acuerdos que las hicieron sentir que era mejor trabajar así.

En suma, a pesar de que María muestra autonomía en su juicio moral al negarse hipotéticamente a aceptar a hacer algo incorrecto y además reconocer que ha hecho mal al responder la agresividad de sus compañeros varones, no muestra autonomía en otros aspectos de su vida cotidiana en la escuela, particularmente en cuanto a su desempeño académico. La escuela, por su parte, no contribuye a propiciar relaciones de género al separar los trabajos escolares en equipo, las niñas por separado de los niños.

IV. Escuela "Artículo Tercero Constitucional", colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez

Esta escuela primaria se localiza al norte de la periferia de la capital del estado de Chiapas, en la Colonia Granjas, una colonia popular fundada hace aproximadamente 30 años. Los habitantes cuentan que poco a poco se ha ido poblando y que al principio fueron en su mayoría casas de cartón y calles de tierra, en la actualidad son casas de concreto y con algunas calles pavimentadas. Varias familias llegaron a trabajar a las termoeléctricas. Algunos hombres llegaron a trabajar como jornaleros, albañiles y cargadores, y las madres de familia y las jóvenes se emplearon como trabajadoras domésticas. Antes era frecuente encontrar a gente bebiendo o inhalando en las calles y el pandillerismo era común.

La escuela Artículo Tercero Constitucional es de turno vespertino y atiende 18 grupos, tres por grado, con un promedio de 38 alumnos por grupo. La escuela, con instalaciones tipo CAPFCE, cuenta con una sala de cómputo con 27 computadoras y participa en el proyecto "Mentes Creativas". Este proyecto atiende a niños,

aunque no estén inscritos en cursos regulares. La idea es contribuir a evitar el pandillerismo.

La encuesta se aplicó a 95 alumnos: 33 de cuarto grado, 29 de quinto y 33 de sexto grado. En total se encuestaron a 46 niñas y 49 niños (ver anexo IV, tabla IV.1).

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

El 29.2 por ciento de las madres de familia y el 25.9 por ciento de los papás no estudiaron o no terminaron la primaria. Aunque, debemos señalar, aproximadamente el 30 por ciento de niñas y niños respondieron que no sabían de la escolaridad de sus padres (ver anexo IV, tabla IV.2a y 2b). Sin embargo, los datos confirman que los padres de familia de las escuelas urbanas analizadas tienen mayores niveles de escolaridad que sus contrapartes de escuelas indígenas.

El 68.9 por ciento de niñas y niños respondieron que nadie en su casa habla alguna lengua indígena. El Tzeltal y el Tzotzil son las lenguas indígenas que más se hablan entre los hablantes de alguna lengua indígena en su casa, algunos pocos hablan Mixteco, Nahuatl y Zoque. Un 26.4 por ciento de niñas y niños dijeron que no todos en su casa hablan español, un 8.8 por ciento de niñas y niños dicen que es su mamá la que no habla español y un 7.7 por ciento que es su papá, un 18.8 por ciento que son sus abuelos y un 6.6 por ciento que sus hermanos. Sin embargo, sólo un 6 por ciento de niñas y niños se identifican como pertenecientes a algún grupo o comunidad indígena.

Lo primero más importante para su familia, según 51.3 por ciento de las niñas y 43.5 por ciento de los niños, es tener salud. A esto le siguen tener agua, comida suficiente y educación, con un 27.1 por ciento, 14.1 por ciento y 5.1 por ciento respectivamente de

niñas y niños en promedio (ver anexo IV, tabla IV.3). Lo segundo más importante para niñas y niños es tener educación, agua y electricidad, con un 15.2 por ciento para cada uno de estos servicios básicos (ver anexo IV, tabla IV.4).

Las responsabilidades domésticas que las niñas van aprendiendo, como “típicas” de su condición femenina, son las de los otros casos de esta investigación: colaborar en lavar la ropa, hacer la comida, lavar los trastes, trapear y barrer. En todos estos quehaceres domésticos es mayor la proporción de niñas que colaboran, especialmente en lavar la ropa y los trastes (ver anexo IV, tablas IV.5 a IV.8). En cambio, el acarreo del agua es la tarea típica de los niños, según las respuestas que dieron ambos géneros (ver anexo IV, tabla IV.9). No encontramos un patrón de respuesta que indique que sean las niñas las encargadas de cuidar a sus hermanos menores, aún si las analizamos por grado escolar. Esto contrasta con lo encontrado en Puebla, tanto en la escuela indígena de San Juan Zitlalín, como en la escuela urbana de la capital de la entidad, donde las niñas tienden a ocuparse del cuidado de sus hermanos, en comparación con sus compañeros varones, conforme llegan a sexto grado de primaria.

En promedio un 29.1 de niñas y niños trabajaron fuera de casa la semana pasada o no lo hicieron, aunque normalmente sí trabajan. Sin embargo, es mayor la proporción de niños que trabajan fuera de casa, 39.6 por ciento, que la de niñas, 27.8 por ciento (ver anexo IV, Tabla IV.10). Estos porcentajes son inferiores a los de niños de la escuela indígena de esta misma entidad que normalmente trabajan, e inferior al de las dos escuelas de Puebla. No obstante, en todos los casos siempre es mayor la proporción de niños que trabajan fuera de casa que de niñas.

Un 20 por ciento de niñas y niños responde que trabajaron en algún negocio familiar, además del trabajo desarrollado fuera de casa (ver anexo IV, Tabla IV.11). Todas las niñas y niños que trabajan

fuera, señalan que les pagan (ver anexo IV, Tabla IV.12). La mayoría de las niñas recibe su pago por día y otras por semana. Con los niños sucede lo mismo pero en una proporción menor (ver anexo IV, Tabla IV.12a).

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando en la secundaria

Como en los otros casos analizados, la aspiración profesional preferida para las niñas es ser maestra, 30.4 por ciento, seguida también de otra aspiración típica, según los casos analizados, la de ser enfermera, 28.3 por ciento. Como contraste importante, los niños aspiran, principalmente, a ser ingenieros, 32.7 por ciento, seguido de ser abogados, 20.4 por ciento, y maestros, 14.3 por ciento (ver anexo IV, Tabla IV.13). Para las niñas, las aspiraciones cambian cuando se encuentran en sexto grado, aun cuando se mantiene el deseo de ser maestra. Ser médico se vuelve igual de importante. De acuerdo a nuestro marco teórico, este es una expresión de su juicio personal, independientemente de que puedan lograrlo.

Una mayor proporción de niñas que de niños —56.5 por ciento frente a 36.7 por ciento— están convencidas de poder lograrlo, siempre y cuando las apoyen sus papás (ver anexo IV, Tabla IV.14). Esto indica una mayor proporción de niñas que de niños con un juicio autónomo. Sin embargo, un 6 por ciento de niñas y niños no creen poder realizar su aspiración profesional porque tendrán que trabajar para ayudar con los gastos de la casa.

Una mayor proporción de niñas que de niños —83.7 por ciento frente a 70.2 por ciento— consideran que lo que necesitan para lograr su aspiración profesional es estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás. Esto es muy diferente de lo que opinan en la escuela indígena de esta misma entidad y la de Puebla, quienes en gran mayoría creen que lo que necesitan es “hacer lo que les digan sus papás”. Esto significa que las niñas de la escuela urbana tienen un

juicio social más autónomo que los niños y que las niñas de la escuela indígena y que sus contrapartes de la escuela indígena de esta misma entidad y de Puebla tienen un juicio más heterónomo, es decir, que se someten más a la autoridad de sus padres para poder continuar estudiando.

A diferencia de la respuesta de las niñas de la escuela indígena de Nichnamtic, cuando les preguntamos su opinión sobre la niña que quería ser ingeniera, el 65.2 por ciento de las niñas de la escuela urbana Artículo Tercero piensa que siga estudiando y que sea lo que quiera ser (ver anexo IV, Tabla IV.15), esta es, incluso, una mayor proporción que los niños. Esta posición de las niñas es más fuerte en las niñas de sexto grado, en donde un 80 por ciento opinaron así. Esto confirma que efectivamente muestran un juicio más autónomo que las niñas de la escuela indígena de esta misma entidad y de las estudiantes de Puebla.

También, a diferencia de lo que las niñas de la escuela indígena de Nichnamtic opinan, el 63 por ciento de las de la escuela Artículo Tercero piensan que la decisión de continuar sus estudios en la secundaria es una decisión conjunta que deberán tomar ellas y sus papás. En este caso también se trata de una mayor proporción que en los niños, 41.7 por ciento (ver anexo IV, Tabla IV.16). Lo cual confirma una vez más que una mayor proporción de niñas de esta escuela tienen un juicio más autónomo para continuar estudiando. El 50 por ciento de las niñas cree que esta decisión de continuar con secundaria depende de que sus papás las sigan apoyando, los hombres, en cambio, creen que dicha decisión depende principalmente de que ellos le echen ganas a la escuela y no reprobren, 46.9 por ciento (ver anexo IV, Tabla IV.17). Esta última opción agrupa las repuestas de casi todas las niñas —88.4 por ciento— y a los niños —93.9 por ciento— que continuarán sus estudios en la secundaria después de la primaria (ver anexo IV, Tabla IV.18). Cuando analizamos las respuestas de los niños de

sexto grado, se confirma la fortaleza de su decisión cuando todos consideran que seguirán sus estudios en la secundaria, de las niñas sólo el 93.3 por ciento piensan así. De cualquier forma, el porcentaje de niñas de la escuela urbana que considera que continuarán estudiando es casi el doble según las respuestas de las niñas de la escuela de Nichnamtic. Recordemos, sin embargo, que las niñas de Nichnamtic trabajan en una mucha mayor proporción que las niñas de la escuela urbana de la capital de Chiapas.

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

La opinión entre niñas y niños sobre hacer algo que está mal, cuando se los pidiera alguien, está muy dividida. La mayor cantidad de opiniones de las niñas, 32.6 por ciento, es no hacerlo aunque se enojen con ellas, pero sólo es ligeramente superior a “hacerlo si quien me lo pide es mi papá, mi mamá, mi maestro o mi mejor amigo”, 30.4 por ciento. Esto significa que el juicio autónomo social de las niñas no se corresponde con un juicio moral autónomo. Este resultado no confirma nuestra hipótesis en esta dimensión. Sin embargo, cuando analizamos las respuestas de niñas y niños por grado escolar, la situación vuelve a cambiar radicalmente: ahora sí, la mayoría de las niñas de sexto grado no estaría dispuesta a hacer eso que les pidan, aunque se enojen con ellas, 60 por ciento. Entonces, se confirma la hipótesis de autonomía de juicio moral, pero sólo para una mayor proporción de niñas de sexto grado. La opinión de los niños es completamente diferente a la de las niñas. La mayor parte de los niños está de acuerdo en hacer lo que se les pide, aunque esté mal, si se los pide su papá, su mamá, su maestro o su mejor amigo (ver anexo IV, Tabla IV.19). Lo mismo sucede cuando analizamos esto con los niños de sexto grado. Los niños de esta escuela no confirman la hipótesis de esta investigación que mostrarían un juicio moral autónomo, en contraste con sus compañeras.

En resumen, en esta escuela urbana de Chiapas, la respuesta de las niñas de sexto grado es muy distinta a la de las niñas de la escuela indígena de Nichnamtic. Estas últimas manifiestan una obediencia a ultranza hacia sus padres y a su maestro, aunque estos les pidan hacer algo que no está bien constitutivo de un juicio moral heterónimo.

Fueron distintos los escenarios principales donde algo sucedió que hizo sentirse mal a niñas y niños. Para ellas, la escuela y la casa fueron estos escenarios —31.8 por ciento y 29.5 por ciento—, mientras que para los niños fueron la casa y sus amigos —33.3 por ciento y 31.3 por ciento— (ver anexo IV, Tabla IV.20). Sin embargo, ambos géneros coinciden en qué fue lo que los hizo sentirse mal: una expresión excesivamente negativa sobre las madres de familia —que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron—, el 35.6 por ciento de las niñas y el 31.1 por ciento de los niños opinaron así (ver anexo IV, Tabla IV.21).

Las acciones que tomaron niñas y niños ante esta situación fueron distintas. El 37.8 por ciento de las niñas lo comentaron a sus papás porque no les gustó, mientras que los niños no hablaron de eso con nadie, ni hicieron nada, 27.7 por ciento. Esto significa que las niñas tienden a hacer mayor uso de estrategias comunicativas para enfrentar la situación. Cuando analizamos las respuestas de las niñas de sexto grado no encontramos diferencias significativas, y tampoco cuando comparamos sus respuestas con las de las niñas de la escuela indígena de Nichnamtic.

Los escenarios principales de la última vez en que varios alumnos se enojaron, incluidos los estudiantes entrevistados, fueron ligeramente distintos para niñas y niños. Para ellas el patio de recreo fue el lugar principal donde esto ocurrió, mientras que para los niños fue la colonia y su casa, 27.1 (ver anexo IV, Tabla IV.22). Ante esta situación, niñas y niños sintieron o tomaron acciones distintas. A la mayoría de ellas no les gustó y lo platicaron a sus papás o a sus amigos, 41.3 por ciento. Esto mismo hicieron los niños, pero en un

menor porcentaje, 27.1 por ciento. Esto confirma la mayor tendencia de las niñas a hacer uso de estrategias comunicativas en problemas de convivencia (ver anexo IV, Tabla IV.24). No hubo variaciones importantes por grado escolar cuando se analizaron las acciones tomadas por niñas y niños.

En este terreno de las estrategias comunicativas, el escenario más importante en el que a niñas y niños se les presentaron obstáculos para poder platicar de sus problemas, fue su casa, 56.8 por ciento (ver anexo IV, Tabla IV.25). Para una mayor proporción de las niñas, lo que sucedió fue que no pudieron encontrar la forma de explicarlo y se arrepintieron o que empezaron a criticar su forma de pensar y los regañaron (ver anexo IV, Tabla IV.26). Ante esta situación, la mayor parte de las niñas decidió quedarse callada y no hacer nada, 39.1 por ciento, junto al 24.5 por ciento de los niños que coincidió con esta estrategia. (ver anexo IV, Tabla IV.27). Esto significa que los obstáculos impiden su desarrollo comunicativo, a pesar de que hemos encontrado que es una estrategia que prefieren las niñas ante diversos problemas de convivencia. Encontramos también que esto mismo hicieron las niñas de sexto grado.

Los escenarios donde niñas y niños tuvieron mayores problemas de participación fueron los mismos: el salón de clases y su casa (ver anexo IV, Tabla IV.28). El obstáculo principal para las niñas fue que no las dejaron participar o no les dieron la palabra y a otro grupo importante de ellas su papá las regañó y no les dejó dar su opinión. Para el 32.7 por ciento de los niños esto último fue el principal obstáculo para participar (ver anexo IV, Tabla IV.29). Niñas y niños tomaron las tres mismas estrategias ante estos problemas de participación: comentárselo a sus papás, hermanos o amigos, no hacer nada y quedarse callados y aceptar que la gente es así, aunque no les guste (ver anexo IV, Tabla IV.30). Cuando se analizan por grado estas acciones de niñas y niños ante estos problemas de participación, no se encontraron diferencias importantes.

El obstáculo principal que tuvieron ambos géneros para asistir a la escuela la última vez que faltaron, fue porque se enfermaron (ver anexo IV, Tabla IV.31). El sentimiento más importante ante esto fue de frustración (ver anexo IV, Tabla IV.32).

Niñas y niños valoran un poco distinto a su mejor amigo. Las niñas le dan más valor a que su mejor amigo (a) tenga tiempo para escucharlas, 39.1 por ciento opinó así. Una vez más, es la dimensión comunicativa la que más preocupa a las niñas. Los niños, en cambio, valoran más que su mejor amigo (a) los respete aunque a veces no esté de acuerdo con él (ver anexo IV, Tabla IV.33).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

A diferencia de las madres de familia de niñas y niños de Nichnamtic, una menor proporción de las madres de la escuela de Tuxtla Gutiérrez no estudió o no terminó su primaria, un 30 por ciento. El ambiente familiar en torno a la lengua que se habla en casa también cambia radicalmente y se parece más al de las otras escuelas urbanas de esta investigación. Según niñas y niños, en casi un 70 por ciento de sus hogares nadie habla una lengua indígena, aunque el 26 por ciento de niñas y niños respondió que alguien de casa sí habla lengua indígena.

Las responsabilidades domésticas de las niñas son prácticamente las mismas que en el resto de los casos estudiados; asimismo, no se observa que las niñas de esta escuela urbana sean las encargadas principales de cuidar a sus hermanos menores. A diferencia de Nichnamtic, es notablemente menor el porcentaje de niñas que trabajan fuera de casa.

Las aspiraciones de las niñas son las tradicionales, principalmente ser maestras y enfermeras. Aquí, la diferencia con las niñas de Nichnamtic es que cerca del 60 por ciento de ellas

plantea lograrlo con el apoyo de sus papás, pero no haciendo lo que sus papás les digan. Esto significa que en la mayoría de las preguntas las niñas muestran un juicio social autónomo para continuar estudiando. En este mismo tenor, más del 60 por ciento de las niñas de la escuela "Artículo Tercero" considera que es una decisión conjunta de ellas y sus papás, a diferencia de la escuela indígena en donde creen que es una decisión casi exclusiva de sus papás. Un poco más del 80 por ciento de las niñas afirma que continuará con sus estudios de secundaria, esto es un 30 por ciento más que las niñas de Nichnamtic.

Para las niñas, cuando se les presenta el dilema de hacer algo malo si se los piden sus papás no responden como ha sucedido en las escuelas indígenas, pero aun las respuestas de no aceptar hacerlo compiten casi al mismo nivel con las niñas que están dispuestas a hacerlo. Esto es importante, si consideramos que las respuestas de las niñas de escuelas urbanas son distintas, por ejemplo, en el terreno de sus aspiraciones profesionales y en cómo lograrlas. Sin embargo, hay que destacar que el 60 por ciento de las niñas de sexto grado de esta escuela urbana, no estaría dispuesta a hacer algo malo aunque se lo pidan sus mayores. Esto significa que el juicio moral autónomo es observable principalmente entre las niñas de escuela urbana de sexto grado.

En cuanto a los problemas cotidianos que las han hecho sentirse mal, una vez más, a diferencia de las niñas de escuelas indígenas, cerca de un 40 por ciento de estas niñas optaron por resolverlo a través de la comunicación, hablando con sus papás acerca de aquello que las hizo sentir mal. En un problema de conflicto y enojo colectivo, también fue cerca de un 40 por ciento. Sin embargo, cuando tuvieron dificultades para platicar sus problemas, otra vez cerca del 40 por ciento, decidieron quedarse calladas y no hacer nada. Esto significa que este es el límite de los obstáculos que están dispuestas a enfrentar para desarrollar sus estrategias comunicativas. Finalmente, en

cuanto al problema de la participación en la escuela o en su casa, que bien puede pensarse como una extensión del desarrollo de estrategias de comunicación, las respuestas se dividieron en cuanto a las acciones que tomaron las niñas cuando tuvieron problemas de participación, cerca de un 30 por ciento optó por comentarlo, otro 30 no hizo nada y un 24 por ciento aceptó que a veces la gente es así.

A continuación examinamos de forma más intensa el contraste entre dos caminos seguidos por las niñas para resolver sus retos cotidianos en la construcción de su autonomía y su responsabilidad. Introducimos para ello los parámetros que establecimos para el análisis del primer caso de la comunidad indígena de Puebla, así como la forma en que media la capacidad comunicativa de las niñas. Como en los demás casos, este análisis se hace en la casa y en la escuela, a partir de los argumentos y elementos ofrecidos por las niñas, sus padres y sus maestros en las entrevistas.

E. Adriana y Luz Alejandra

Adriana tiene 12 años de edad, asiste al sexto grado de primaria en la escuela "Artículo Tercero Constitucional" de la colonia Las Granjas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es la alumna de mejor aprovechamiento escolar, de acuerdo a su maestro, tiene 9.7 de promedio. La historia de Adriana es un caso radical de expresión de un juicio de autonomía social por la situación familiar tan difícil que tiene para mantenerse económicamente por la ausencia de su padre y la embolia que sufrió su madre.

Adriana tiene cuatro hermanos, una de 10 años, un hermano de 14 años, una hermana de 15 años y la mayor que se acaba de casar tiene 18 años. Su mamá se llama Susana y su papá no vive con ellos. Aunque sí le gusta estudiar, no sabe si va a poder hacerlo. "Es que mi hermana la mayor no vive con nosotros. La más grande ya tiene esposo y vive con sus suegros. Como mi mamá no puede trabajar...

yo trabajo y no sé si pueda pagar para mantener mis estudios. Mi mamá... es la que decidirá. Mi mamá está enferma, no puede caminar. Antes no podía hablar, ni nada. Ahora ya puede un poco".

Adriana trabaja como empacadora en Chedraui, con eso contribuye al gasto de la familia y se paga sus estudios, a ella le gustaría seguir estudiando pero no sabe si lo logrará porque "allá [en su trabajo] los sacan a los 14 años". No sabemos si esto deba considerarse como una muestra de falta de autonomía social para continuar estudiando. Sin embargo, Adriana expresa juicios morales autónomos con claridad y mucha fuerza, pues piensa que nunca haría algo malo, como robar "Pues que no, porque no es bueno, nunca me han enseñado eso. Me han enseñado... a respetar a los demás, no andar robando o haciendo cosas malas. No le haría caso y me iría, no lo escucharía, no le respondería".

En su casa sólo trabajan su hermano de 14 años como velador y ella, de hecho "en mi casa vivimos con el dinero de mi hermano y mío". Lo más importante para Adriana es tener salud en primer lugar y tener trabajo en segundo lugar.

La última vez que alguien o algo la hizo sentir mal fue porque "una niña me dijo que era yo pobre y que no le gustaba y que... le caía mal. Me cayó mal porque no le estaba yo haciendo nada y andaba... quise gritarle así, pues no le hice caso y le dije que no me importaba que fuera pobre. A mí no me gustaría ser rica [porque yo tengo casa]". Esta también es una muestra de autonomía en la cual recurre a la estrategia comunicativa que hemos venido señalando en la encuesta y en la que no responde con una agresión.

La última vez que hubo problemas y entre varias personas que se enojaron, Adriana comenta "Me salí de mi casa como a las tres de la mañana. Me regañó mi hermano y mi mamá. Me arrepentí. Me fui al otro lado y me fui a sentar a una banquetta que está por mi casa. Me vieron que estaba yo afuera y se levantaron todos. Me dijeron que si estaba yo... me pegaron. No hice nada. Lloré, pero

no me dio miedo.” Con su hermana de 15 años no se lleva bien “siempre andamos discutiendo en el patio. No le caigo bien, pues. Yo también me enojo con mi mamá porque a ella no le dice nada... Lo que hace ella es que si se enoja, nos comienza a decir groserías, por eso no me gusta decirle...”

Adriana quiere ser médico, pero no sabe si podrá lograrlo, cree que eso depende de que le eche muchas ganas y de que reciba el apoyo de su mamá... Pero en su situación, la falta de su padre y la enfermedad de su madre, sabe que la decisión de continuar sus estudios de secundaria es de ella porque lo hará siempre y cuando ella misma pueda pagar lo que necesite en la escuela, por eso cree que terminando la primaria lo que tiene que hacer es echarle ganas a su trabajo para poder seguir estudiando.

Adriana nunca ha faltado a clases; aunque su maestra no le cae tan bien y en su salón hay niñas que no se llevan bien con ella “están molestando, y le digo al maestro, pero no me hacen caso... o sea, me empiezan diciendo porque luego hay un montón de niños que me molestan... y piensan que es algo de mí y se la pasan diciendo cosas a él que a mí no me gusta”. Esta es la manera en que Adriana confronta la agresión sobre la que los niños establecen una relación de género, recurriendo a la autoridad de su maestra, aunque no obtiene ningún buen resultado.

De hecho, la última vez que no la dejaron participar fue en su salón de clases “Hace una semana, parece. No es que, como no me cae tan bien la maestra, este y como estaba pidiendo participación. Yo también alcé la mano y no, este, no me dejaban participar... pues yo no le hice caso y dijo que ya había terminado la materia y seguíamos con otra y... me quedé sentada y seguí leyendo”. Esta es un buen ejemplo de cómo se rinden en tratar de desarrollar sus estrategias comunicativas y cómo es que hasta ahí se detienen, como lo responden en la encuesta. Hasta ese punto y frente a ese obstáculo deciden ya no continuar.

Adriana nunca ha tenido problemas en sus trabajos en equipo. Lo que ella valora más en un amigo es que le tengan respeto. Adriana no haría algo malo o que crea que es incorrecto y no le importa si el que se lo pidió se enoja con ella. Como observamos, Adriana ha tenido que desarrollar una gran capacidad de autonomía, iniciativa e independencia, sus expectativas respecto a lo que quiere son claras y también los medios para lograrlo “trabajar y echarle ganas” sin embargo no sabe si lo podrá lograr. Cuando se ha sentido mal, no la han dejado participar o ha tenido problemas ha sido porque se han burlado de ella o ha hecho algo sin autorización, pero siempre lo que piensa es que aunque no le gustó el trato que recibió, cree que tenían razón y tiene que cambiar; esto dice mucho de su capacidad para reflexionar sobre sus necesidades y la pertinencia de sus actos, que seguramente han sido agudizadas en la situación tan dramática que vive, sin padre y con su madre postrada en cama, enferma.

De sus problemas ella dice, “con nadie platico. Pues de los problemas que he tenido, nunca se los platico a nadie”. La última vez que quiso platicar con sus amigos de sus problemas no encontró la forma de explicarlos y se arrepintió. Cuando mi mamá hace algo, me enojo, no le hago caso y me salgo de la casa, a jugar con mi hermana, la de 10 años”. A diferencia de otras niñas que tienen un buen aprovechamiento escolar, Adriana es la única que ha contestado que, cuando alguno de sus compañeros no puede hacer un trabajo que el maestro les dejó, ella le ayuda; porque a ella le ha pasado que no pueda hacer un trabajo. Esto muestra que su autonomía de juicio moral, a pesar de que cuenta que tiene pocos amigos. Esto es muy significativo porque las otras niñas que conocimos que van bien en la escuela siempre contestaban que ellas no los ayudarían porque no pusieron atención o porque a ellas nunca las han ayudado.

Luz Alejandra cumplía 12 años de edad el día que la entrevistamos, es estudiante de sexto grado de primaria y, en

contraste con Adriana, es una de las estudiantes de más bajo rendimiento en su grupo, tiene 8 de promedio en sus calificaciones. Observaremos que a diferencia de Adriana, Alejandra actúa y juzga las relaciones de autoridad con sus padres y hasta con su hermano de forma muy heterónoma.

Alejandra vive una situación familiar difícil. Hace un tiempo entre su papá, su mamá y su hermano mayor decidieron colocar a Alejandra en una casa en donde ayuda cuidando un bebé. Alejandra simplemente aceptó y se sometió a esta decisión de forma muy heterónoma. Ella es la menor de tres hermanos, Jorge de 18 años que sólo terminó la secundaria y Marcos de 15 años que cursó sólo hasta quinto de primaria. Aunque su papá “más o menos esta viviendo con ellos” porque va una vez al mes a su casa, todos lo reconocen como el jefe de familia. Esto quiere decir probablemente que tiene otra familia.

En la familia de Alejandra todos trabajan excepto Marcos; la señora Eva, mamá de Alejandra, trabaja todo el día como empleada doméstica, Jorge Luis trabaja y ha trabajado en diversas ocupaciones, como peón, cargador o jornalero y su papá trabaja como policia. Su papá es originario de Comitán y su Mamá es de Tapachula.

La señora Eva trabaja en una casa de nueve a tres de la tarde y de cuatro a nueve de la noche, aunque dice que ayuda a las tareas de sus hijos a las ocho de la noche. Eva sabe que sus hijos no van tan bien en la escuela, pero considera que “ahí la llevan”. La señora Eva estudió hasta quinto año de primaria porque su mamá se quedó sola y ya no quiso que siguiera estudiando. La señora Eva quería seguir estudiando y le gustaba la escuela, pero su mamá le dijo que ya no podía mandarla y que necesitaba su ayuda para salir adelante. En su casa eran 10 hermanos, ella era la menor; sus hermanas se casaron jóvenes y dejaron a su mamá y a ella solas, se dedicaban a vender comida en los ranchos. A ella si le gustaba la

escuela quería tener una carrera, según ella, “para ser algo, para no tener una vida tan inútil”.

Uno de los problemas más fuertes que han enfrentado como familia es precisamente el día que entre Jorge, la señora Eva y su esposo decidieron colocar a Alejandra en una casa. Todo pasó como lo explica Jorge:

Pues si la verdad sí, a mí no me gusta que trabaje ella porque es mujer, más que nada. Yo porque soy hombre, pero ella como es mujer no me gustaría que trabajara [pero] es que también está de floja, cuando estaba en mi casa, ella no hacía nada. Yo generalmente trabajo. Tampoco mi hermanito hacia nada, de hecho creemos que esta mal de la cabeza. No hacían nada los dos, y este, pues yo llegaba de trabajar y llegaba hacer el oficio [el aseo de la casa] y todo eso me molestó y hablé con mi papá. Le dije que se llevara a mi hermanito y se lo llevó porque el tampoco terminó la primaria, se salió en quinto. Ya mi hermanita como no me gustó que estuviera quieta y luego no se quedaba nadie en mi casa y entonces tampoco me gusta que anduviera en la calle, todo eso le pedí de favor a mi papá que fuera a recomendarla a una señora. No es tanto por el dinero, como digo, ella no es tanto que apoye con dinero, sino que no hacía su quehacer más que nada, si no aprendía en mi casa que aprendiera a hacer un hogar.

Luz Alejandra aceptó toda esta situación sin reclamar absolutamente nada, de forma totalmente heterónoma. En este trabajo en que la colocaron, ella gana 50 pesos a la semana por cuidar a un bebé a tres casas de donde vive, esta es la segunda casa en la que trabaja. La última vez que faltó a la escuela fue cuando trabajaba con una señora; entonces, faltó dos semanas.

Iba a cuidar un bebé y la señora me decía que estaba enferma y que si me quedaba a cuidar a su bebé en su casa y le pregunté a mi papá que allá me quedaba a vivir con esa señora y ahí me quedé con ella a vivir. Falté a la escuela porque me dijo la señora que estaba enferma y que como vivía allá que me quedara viendo a su niño... lo que pasó, como me quedaba a dormir yo en su casa de ella, le dije que sí, pero yo no

pensé que tantos días pues, dos semanas sin escuela, no estaba viniendo... Una amiga me dio la copia de la tarea y ya yo la hice.

Su mamá no sabía que no iba a la escuela, porque no le hablaba ni la buscaba, ni siquiera los domingos. Alejandra, así, obedecía a las órdenes de sus papás que la colocaron en ese lugar, sometiéndose de manera heterónoma a las órdenes de su familia y de la señora que era con quien vivía. Hasta que un día su hermano Jorge se dio cuenta que no la dejaban salir de esa casa.

En realidad, dice Alejandra, lo que pasaba era que "Ya me dejaban venir casi a las dos [a la escuela] y venía corriendo para llegar a tiempo y ya no me dejaban entrar a la escuela y ya no entraba y me iba otra vez para allá... a veces que venía a traer a su niña, me regresaba ya tarde y cuando llegaba me bañaba, me cambiaba y cuando venía [a la escuela] ya habían cerrado". Llegó un momento en que ni a su casa la dejaba ir los domingos, ella iba todos los domingos a su casa en la tarde porque iba a la iglesia cercana "y me iba a traer mi hermano, pero ya no me daban *chance* de que viniera a mi casa y ya le dije a mi papá que mejor ya no y me regresé".

Ya que logró volver a su casa, Alejandra se sintió confundida "un poco bien y un poco mal porque la señora se quedó llorando". Cuenta que entre ellas se contaban todo "pero ya tantos días sin venir a su casa y esperar una semana para venir a su casa". Esa fue también la última vez que su mamá, la señora Eva, se sintió mal, cuando Alejandra dejó su casa. En ese momento ella habló con su esposo y le pidió que la dejaran regresar pero su esposo no quiso, ante lo cual ella no hizo nada, sólo se lo platicó a su nuera. Jorge, por su parte, decidió platicar con su papá:

De que si no le ajustaba el dinero para mantener a mi hermanita, fue entonces cuando él dijo que iba a buscar un trabajo para mi hermanita para que pudiera seguir estudiando, entonces que yo le dije así, de que si eso de que lo hubiera pensado desde antes, esto no estaría pasando,

porque cuando supongo eran novios mis papás, [hubieran platicado sobre] tener hijos por tener hijos... eso lo hubiera pensado desde un principio antes de tener hijos, yo le dije, mi hermanita no tiene porque trabajar y que si yo lo hacía era por ayudar a mi mamá, que si mi hermanita la mandaban a una casa era porque no hacía lo que él debía de hacer.

De acuerdo con las respuestas del cuestionario de la encuesta a quienes categorizamos con un juicio social heterónomo, Alejandra considera que depende sólo de sus papás que ella siga estudiando porque ellos pagan sus estudios, aunque "mi hermano yo juntamos lo poquito más que podamos para seguir con los estudios". Jorge Luis también quería continuar sus estudios, de hecho él cree que la decisión de continuar sus estudios fue más de él, terminó la secundaria y quiso seguir, pero su papá no lo dejó. El cree que "por falta de confianza en mí... yo me quería pagar, me hubiera seguido estudiando... ya después ya no pude".

Después de un tiempo su papá se sintió mal de no haberlo dejado inscribirse, pero ya no había cupo en la escuela y se esperó un semestre. Después estuvo incluso en CONAFE, pero "mi mamá no me lo permitió porque no me dejaban salir de la escuela" [en las escuelas CONAFE el instructor comunitario, por convenio, vive en la comunidad y sólo puede dejar la escuela los sábados y regresar los domingos]. Después de esos intentos Jorge ya no quiso estudiar más "ya nada más me dedico a trabajar... porque veo que en el trabajo soy independiente, gano mi dinero, pues, soy libre".

En el aspecto moral, Alejandra no muestra un juicio tan heterónomo, por el contrario se aprecia cierta autonomía en sus apreciaciones y consideraciones. Alejandra dice que si alguien le pidiera hacer algo malo "si es tan malo le diría que no, Aunque reconoce que ella por sí misma ha hecho algunas cosas malas. "he hecho algo malo... una o dos veces... me he escapado sin permiso... estaba al lado de mi casa, pero mi mamá no sabía". Alejandra estaba

Con sus abuelitos que viven cerca. Alejandra pensó en algún momento irse a vivir con sus abuelitos. En aquel momento pidió consejo a su mejor amiga.

Le pregunté si estaría bien o estaría mal que me saliera de mi casa y que me fuera con mi abuelita y ella me dijo que estaba mal... porque mi papá estaba borracho ese día. Fue el día que estaba durmiendo. Me salí. Y ese día mi hermano estaba trabajando y él siempre se enoja que me estén regañando o que me estén diciendo así. Le dije a mi amiga que no, que yo me iba a ir de esa casa, que me iba a vivir con mi abuelita y ella me dijo que estaba mal.

Sin embargo, ella se siente más contenta cuando viene su Papá, especialmente si casi no toma. Desafortunadamente, ese día invitó a un amigo y parece que se puso a tomar.

Finalmente, Alejandra no se fue a vivir con su abuelita porque su amiga le dijo que no, si su amiga le hubiera dicho que sí, ella también le preguntaría a su hermano si estuviera ahí, pero ya no le comentó a su hermano porque su amiga ya le había dicho que no y que no le comentara a su hermano. Esta es una muestra de la estrategia comunicativa a la que recurren las niñas, según respondieron en el cuestionario. Ese día le llamaron la atención a Alejandra:

Bueno, no me regañaron pero mis papás empezaron a pelear y yo me sentí mal... es que mi mamá siempre me da permiso de salir a jugar un ratito y ese día mi papá estaba durmiendo y a mi papá no le gusta que salga yo a la calle y me llamó, le dije que fui a la tienda, [que] mi mamá me dijo, y comenzaron a discutir... entonces me salí mejor y le llamé a mi mamá... le fui a hablar a mi papá que entendiera la situación porque yo estaba jugando nada más; no estaba haciendo nada malo.

A pesar de que Alejandra vive con su mamá y su hermano ella en el cuestionario reporta que vive con sus abuelos de 88 y 85 años.

Alejandra quiere ser enfermera y cree que lo logrará si le pone mucho empeño, para eso tiene que estudiar mucho y recibir el

apoyo de sus papás. Esto significa que la autonomía moral no es tan absoluta. Existen ciertas reflexiones que muestran capacidad de juicio autónomo moral en algunos situaciones, pero en otras no. Es posible que, como vemos en el caso de Alejandra, sean distintos grados de expresarla, en algunas situaciones se someten de forma muy heterónoma, pero en otros deciden no hacerlo. En la escuela, Alejandra ha tenido problemas para trabajar en equipo. Esta dimensión de análisis nos interesa en esta investigación porque es una de las formas en las que se construyen sus relaciones y también es una estrategia a la que recurren cuando tienen problemas de convivencia en su casa y en la escuela.

Lo he hecho cuando lo pone [el trabajo] la maestra. El otro día me dieron un trabajo en equipo y no me dejaron hacerlo, nos dieron un papel en donde decía lo que nos tocaba, pero mis compañeras lo querían hacer todo ellas [y no la dejaron participar].

Por eso es que la última vez que trabajo en equipo le pareció que hubiera sido mejor trabajar sola. Pero en su grupo tiene a su mejor amiga, lo que más valora de ella es que siempre la apoya y tiene tiempo para escucharla. Si Alejandra "no trae gasto, ella le presta y si su amiga no trae gasto, ella le presta y si no traen ninguna de las dos, se quedan jugando nada más." Su amiga se llama Gabriela.

Jorge Luis, hermano de Alejandra, es quien realmente sostiene a la familia. A pesar de que fue quien les pidió a sus papás que la mandaran a trabajar y pidió que se llevaran también a su hermanito, para Alejandra es la persona en la que más confía y con quien tiene mayor apego. En parte, esto puede demostrarse cuando Alejandra nos comenta que en su casa, sólo Jorge y ella son católicos, son los que van a misa todos los domingos. Aun cuando trabajaba, él la buscaba los domingos para ir a misa. Al respecto, comenta: "yo me siento bien por ir a la iglesia". Alejandra cree además que su hermano

esta contento de que ella vaya con él. A pesar de que sus papás no lo acostumbran él va, “desde que tenía como 17 años él va a la iglesia”.

Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Yucatán

V. Escuela “Héroes de 1847” de Chacsinkín

Chacsinkín se localiza al sur de la península de Yucatán, a 104 kilómetros de la ciudad de Mérida, después de Tekax y antes de Peto se sigue una pequeña desviación de la carretera que se dirige a Chetumal, la capital del estado vecino de Quintana Roo. Chacsinkín es uno de los municipios más pequeños del estado de Yucatán, su territorio sólo ocupa el 0.36 por ciento de la entidad. La historia de Chacsinkín se pierde en la época prehispánica, la comunidad fue parte del cacicazgo de Maní Tutul Xiú y sus pobladores fueron objeto de encomiendas durante la época de la colonia española. En 1910 formaba parte del municipio de Tzucacab y es hasta 1918 cuando se le reconoce como municipio libre. Forman parte del municipio las poblaciones de Xbox, Shouayab, Chanxhuayab y Suñtun.¹

Para el año 2000, Chacsinkín contaba con una población de 2027 habitantes, de los cuales el 51.6 por ciento eran hombres y el 48.4 restante, mujeres. La población de 6 a 14 años era de 522 habitantes, 251 de las cuales son mujeres y 271 hombres. El 94.8 por ciento de las mujeres de entre 6 y 14 años de edad y el 95.2 por ciento de los hombres asisten a la escuela. El grado promedio de escolaridad de sus habitantes es de 4.1 años, a pesar de que en esta población existe una primaria con doble turno, una secundaria y hasta un bachillerato. El 17 por ciento de la población de 15 años y más es analfabeta, de ese porcentaje el 61.3 son mujeres y el 38.7 hombres.

Chacsinkín, la cabecera municipal del municipio del mismo nombre, concentra a la mayoría de su población, de la cual una gran proporción trabaja en actividades agrícolas. El contraste con los

municipios vecinos de Peto y Tekax, consiste en que éstos reportan porcentajes menores de población económicamente activa en el sector agrícola.

Como muchas de las poblaciones campesinas de Yucatán y de nuestro país, las familias de Chacsinkín combinan la siembra del maíz con otras actividades económicas del llamado sector informal. La historia laboral de Chacsinkín reporta que los jóvenes han trabajado como peones de albañil y las mujeres solteras también fuera de su casa como empleadas domésticas en Mérida, Cancún o Chetumal. Las mujeres casadas colaboran con la economía familiar: con mucha frecuencia siembran en parte del solar de su casa hasta 20 “mecates” con chile o alguna otra hortaliza. Las actividades económicas de los habitantes de Chacsinkín también incluyen a los niños. Las niñas trabajan “urdiendo” hamacas de 5 hilos, además de ayudar a su mamá a “tortear” las tortillas y a otras tareas domésticas. Los niños acompañan a su papá a la siembra del maíz. Probablemente algunos de ellos, antes de casarse, emigren a Estados Unidos.

En Peto, el municipio vecino de Chacsinkín, se estableció desde 1964 el primer Centro Coordinador Indigenista y desde allí se expandió hacia el oriente y el centro de Yucatán. En Chacsinkín, se ofrece educación preescolar indígena y educación primaria bilingüe-bicultural. Fuera del subsistema de educación indígena, también se ofrece educación secundaria en un módulo de la secundaria técnica número 14.²

La escuela primaria se llama “Héroes de 1847” y para el año 2004 tenía 39 años de fundada. En sus instalaciones se encuentra una pequeña construcción que funcionaba como costurero. Cuando la escuela empezó a funcionar, los niños trabajaban en un salón grande con techo de paja que estaba en ese mismo terreno. La construcción completa actual tiene apenas 5 años. Esto se ha conseguido, dice una profesora, gracias sobre todo al trabajo de los

profesores de la primaria ya que los padres de familia se han mantenido un poco al margen. Sin embargo, los padres de familia contribuyeron regularmente con materiales para la construcción y en la recaudación de fondos. En la escuela se presentan conflictos entre los padres por la división que generan las preferencias político partidistas. La misma profesora reconoce que actualmente la situación de los padres es mala: no les ha ido bien con las cosechas y eso se refleja en el grado de su participación en la escuela. La SEP les presta algún apoyo y gracias a esto lograron pintar la escuela recientemente. Las actividades que realiza el comité de padres de familia consiste en organizar rifas, manejar los apoyos del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) que son siete mil pesos al año; meter las actas y manejar el dinero, el cual sólo puede utilizarse para la compra de material didáctico. El Presidente Municipal, un profesor de filiación panista, los ha apoyado mandando personal para los trabajos de limpieza y poda de los árboles.

En la escuela se entrevistó a 56 estudiantes: 22 niñas y 34 niños, 11 de cuarto grado, 17 de quinto y 28 de sexto (ver anexo V, Tabla V.1).

Las 3 niñas de cuarto grado tienen 10 años o menos edad. En contraste, el 66.5 por ciento de los niños tienen 11 o más. Esto significa que las niñas no se han rezagado como les ha sucedido a sus compañeros varones. Por alguna razón, como ocurre en los otros casos estudiados en otras entidades, las niñas pierden esta ventaja. Para sexto grado, encontramos casi el mismo porcentaje de niñas y niños de 10 y 11 años de edad.

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

Como en las otras escuelas indígenas estudiadas en esta investigación, en esta comunidad, la mayoría de las madres de familia

no terminó la primaria o no estudió, 53.1 por ciento, lo mismo sucedió con los papás, 46.3 por ciento. Sólo un 22.4 por ciento de las madres y el 18.5 por ciento de los padres cuenta con primaria completa (ver anexo V, Tabla V.2a y 2b).

El 49.1 por ciento de niñas y niños señalan que en su casa todos hablan lengua indígena, un 30.1 por ciento dice que sólo alguien más de sus familiares lo hace, y un 18.9 por ciento que en su casa nadie lo habla (ver anexo V, Tabla V.3). La lengua indígena que se habla es el Maya, según el 57.1 por ciento de niñas y niños; en muy pocas familias se habla Jump Kanil y otomí. Encontramos que son pocas las familias en que todos hablen español, sólo en el 30.4 por ciento (ver anexo V, Tabla V.4). Asimismo, aunque resulte un poco extraño, sólo un 52.1 por ciento reconoce pertenecer a algún grupo o comunidad indígena, la mayoría de ellos, desde luego sólo al pueblo maya.

El primer servicio básico más importante para la familia, según niñas y niños, es tener agua, como se señaló en las otras escuelas indígenas, así lo expresó el 75 por ciento de las niñas y el 39.1 por ciento de los niños (ver anexo V, Tabla V.5). El segundo más importante para la familia, según el 42.3 por ciento de niñas y niños, es tener electricidad (ver anexo V, Tabla V.6).

Como ocurrió con los niños de la escuela urbana de Chiapas, los niños de cuarto grado, 55.9 por ciento —en un porcentaje muy superior al de las niñas que alcanzan sólo un 27.3 por ciento— asumen la responsabilidad de colaborar cuidando a sus hermanos menores (ver anexo V, Tabla V.7). Y como en otros casos, esto parece tener relación con la edad de las niñas, pues éstas asumen esta responsabilidad con mayor obligación hasta que cursan el sexto grado de primaria, cuando la mayoría tiene 11 años de edad. Hasta entonces la mitad de las niñas colaboran con esta tarea, frente al 30 por ciento de los niños (ver anexo V, Tabla V.7a).

Las responsabilidades domésticas que se vuelven con el tiempo “típicas” de las niñas, como en los otros casos, son colaborar en lavar

la ropa, hacer la comida, lavar los trastes y barrer la casa. Generalmente, la mayoría de las niñas participa en estas tareas, frente a sólo una pequeña proporción de niños (ver anexo V, Tablas V.8 a V.11). Los niños, en contraste, aprenden y asumen principalmente colaboración en tareas domésticas acarreado agua y trayendo leña en mayor proporción que las niñas (ver anexo V, Tablas V.12 y V.13).

A diferencia de lo que ocurre en las otras escuelas indígenas, sólo 25 por ciento de niñas y niños de Chacksinkín, Yucatán, trabajó fuera de casa "la semana pasada" o no trabajó, aunque normalmente sí lo hace. Este promedio es casi la mitad de lo que en alguna de las otras escuelas indígenas ocurre. Esto puede ser debido a que las niñas colaboran "urdiendo" hamacas dentro de su propia casa (ver anexo V, Tabla V.14). A esto se debe que el 54.5 por ciento de las niñas que "la semana pasada" ayudó a trabajar, lo hiciera en un negocio familiar (ver Tabla V.15). Esto se observa también cuando el 27.3 por ciento de las niñas respondieron que la semana pasada hicieron algún producto para vender, frente a sólo el 14.7 por ciento de los niños (ver anexo V, Tabla V.16). El hecho de que no trabajen fuera de casa, sin embargo, tiene repercusiones en la construcción de sus juicios sociales y morales autónomos. Como veremos posteriormente, las niñas indígenas de Chacksinkín se expresan y actúan de manera más autónoma socialmente, aunque esto no suceda así en el terreno moral. De cualquier forma el trabajo familiar posiblemente sea un obstáculo más para que en el futuro abandonen la escuela, como lo señalan Mier y Terán (*op. cit.*: 205). En la tradición familiar yucateca existe una participación importante de niñas y niños que colaboran en el trabajo agrícola y la cría de animales, y cuando se les pregunta de manera general sobre su colaboración en estas actividades, casi dos tercios de niñas y niños contestan que sí lo hacen (ver anexo V, Tabla V.17). El trabajo que realizan, a pesar de que no es principalmente fuera de su casa, es pagado. Todas las niñas y casi todos los niños señalan que recibieron

un pago por el trabajo realizado (ver anexo V, Tabla V.18). Una mayoría de niñas y niños reciben este pago por semana, y una tercera parte por día.

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Como ocurrió en las otras escuelas de comunidades indígenas, la aspiración profesional más importante de niñas y niños es ser maestro(a), así lo expresó el 50 por ciento de las niñas y el 42.4 por ciento de los niños (ver anexo V, Tabla V.19). A diferencia de lo que generalmente se expresó en las otras escuelas indígenas analizadas, niñas y niños creen que podrán lograrlo de dos maneras distintas: casi un tercio de niñas y niños creen que podrán ser lo que quieren siempre y cuando los apoyen sus papás. Esto es una muestra de autonomía que se parece mucho a la respuesta de las niñas indígenas de San Juan Atzingo, pero que contrasta con la baja proporción de las niñas indígenas de Nichnamtic que respondieron así. La mayor proporción de las niñas indígenas de Chiapas tienden a responder con un juicio social más heterónimo, que simplemente creen que podrán seguir estudiando si hacen lo que sus papás les digan. En contraste en esta escuela indígena yucateca, las acciones para lograr estas aspiraciones se parecen más a las que tomarían niñas y niños de escuelas urbanas que de indígenas. Casi el 60 por ciento de niñas y niños dicen que necesitan estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás, mientras que casi el 30 por ciento dan la respuesta tradicional para lograr sus aspiraciones: hacer lo que sus papás les digan (ver anexo V, Tabla V.21). Sin embargo, sorprendentemente y en contraste, cuando se les pide que se vean en el espejo de una niña que quiere ser "ingeniera", la respuesta es muy parecida a la encontrada en las otras escuelas indígenas. El 48.1 por ciento de niñas y niños piensa que la niña debe tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa y que sería mejor que se

quedara a ayudar a su mamá. Sin embargo, existe un 40 por ciento de otras niñas que consideran que la niña estudie lo que quiera ser y sólo un 15 por ciento que debería de estudiar algo más “de mujer” (ver anexo V, Tabla V.22). Lo que esto nos muestra que el juicio social y moral autónomo tiene distintas facetas. No puede categorizarse de manera absoluta estas capacidades de autonomía que se pone en juego en situaciones concretas.

Por eso es que cuando les preguntamos a las niñas de quién es la decisión para que niñas y niños continúen estudiando la secundaria, más de la mitad de las niñas creen que es una decisión conjunta que deberán tomar entre ellas y sus papás, lo cual es una vez más una muestra de su capacidad de juicio autónomo. Una vez más, un porcentaje importante —35 por ciento— de ellas considera de forma muy heterónoma que es una decisión sólo de sus papás. Con esto último coinciden aproximadamente la mitad de los niños (ver anexo V, Tabla V.23).

Niñas y niños opinan distinto sobre de qué depende esta decisión de que continúen estudiando. La gran mayoría de los niños, 59.4 por ciento, cree que depende de que sus papás los sigan apoyando. Casi un tercio de las niñas está de acuerdo con esta opinión, pero cerca de un 40 por ciento piensa que depende más bien de que le eche ganas a la escuela y no repruebe (ver anexo V, Tabla V.24). Esto muestra el papel del desempeño académico como argumento para seguir estudiando.

En una especie de pronóstico propio sobre lo que harán terminando la primaria, el 72 por ciento de niñas y niños creen que continuarán estudiando, aunque un 22 por ciento de las niñas dice que no continuarán estudiando porque su papá ya no quiere que estudie y porque la secundaria está muy lejos (ver anexo V, Tabla V.25). El porcentaje de niñas que cree que sí continuará estudiando después de la primaria es superior al de las otras escuelas indígenas de este estudio. Aunque inferior al de las escuelas urbanas de las

otras entidades, se parece más a los estudiantes de esas escuelas; esta visión del futuro es congruente con sus aspiraciones. En suma, la visión del futuro de seguir estudiando y las aspiraciones de las niñas de la escuela indígena de Yucatán contrasta radicalmente con los de las otras escuelas indígenas y se parece más a las de sus contrapartes urbanas.

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

Sorprendentemente, a pesar de haber mostrado distintas percepciones de las ofrecidas por las otras escuelas indígenas, el 72.4 por ciento de las niñas y el 60.6 por ciento de los niños harían algo que está mal si quien se los pidiera fueran sus papás, su maestro o su mejor amigo (ver anexo V, Tabla V.26). Esto es una muestra de un juicio moral heterónomo, que se somete a la autoridad, a pesar de saben que es algo malo, lo cual no confirma la hipótesis de esta investigación, que las niñas mostrarían una capacidad de juicio moral autónomo. Esto es muy parecido a lo que se ha expresado en las otras escuelas indígenas. En este caso, esto no cambia con la edad y el grado, excepto para un 22.2 por ciento de niñas que no estarían dispuestas a hacerlo, aunque se enojaran con ellas.

Los escenarios más frecuentes de la última vez que sucedió algo que hizo sentir mal a niños y niñas, fueron casi la misma proporción en la casa, el salón de clase y con los amigos (ver anexo V, Tabla V.27). El acontecimiento que los hizo sentir mal fue distinto para niñas y niños. El más importante para las niñas fue que les dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron, le sigue el de haber tomado algo sin permiso, y que sintieron mal faltar a la escuela por tener que ayudar en su casa.

Lo que hizo sentir mal a los niños fue, principalmente, que no les permitan hacer solos las cosas que necesitan, y al igual que las niñas, faltar a la escuela por tener que ayudar en la casa. Finalmente,

también se sintieron mal porque alguien les dijera que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron (ver anexo V, Tabla V.28). La violencia verbal y discriminación de género en contra de las madres de familia es algo que molesta tanto a niñas como a niños indígenas de Yucatán, aunque según nuestra encuesta más a las niñas.

Lo que niñas y niños hicieron frente a esta situación fue distinto. El 50 por ciento de las niñas, frente al 19.4 por ciento de los niños, lo comentaron con sus papás o sus amigos. Como en otros casos analizados la estrategia comunicativa para enfrentar el problema es más frecuente entre las niñas que los niños. Para los niños, la acción más importante fue no platicarlo con nadie ni hacer nada (ver anexo V, Tabla V.29).

En cuanto a problemas de convivencia y la manera en que han enfrentado éstos, el escenario más importante donde varias personas se enojaron, incluyéndolos a ellos, fue la casa, seguido del salón de clases, los amigos y el patio de recreo casi en la misma proporción. Para los niños dos fueron los escenarios más importantes para este tipo de problemas, la casa y los amigos con la misma proporción (ver anexo V, Tabla V.30). Una vez más, los acontecimientos fueron distintos para niñas y niños.

Para las niñas, lo que sucedió fue que pensaban distinto sobre lo que pasó, seguido de que ellas hicieron algo sin autorización. Para los niños, el problema fue que ellos no hicieron las cosas como se les pidió, seguido de que, como las niñas, hicieron algo sin autorización (ver anexo V, Tabla V.31).

Lo que niñas y niños hicieron ante esta situación fue bastante parecido, excepto quizá por la preferencia que las niñas dieron a no hacer nada y ni platicarlo con nadie, 26.3 por ciento, aunque otra proporción exactamente igual hizo lo contrario, lo platicó con sus papás o sus amigos. Esto significa que la estrategia comunicativa para enfrentar problemas que las hacen sentir mal y de convivencia

en la casa y en la escuela sigue siendo frecuente entre las niñas indígenas. En esto coincidieron, casi en la misma proporción, los niños (ver anexo V, Tabla V.32).

En este mismo tema de comunicación con los demás, pero ahora referido a la última vez que no pudieron platicar con alguien de sus problemas, niñas y niños tuvieron escenarios principales distintos. Para niñas y niños indígenas de Chacsinkín el principal escenario donde tuvieron problemas de este tipo fue su casa (ver anexo V, Tabla V.33).

Niñas y niños percibieron casi de la misma manera lo que les impidió platicar de sus problemas, empezaron a criticar su forma de pensar y los regañaron, 43.8 por ciento en promedio. Dos situaciones más fueron importantes para las niñas, ellas mismas no encontraron la forma de explicarlo y se arrepintieron y no tuvieron paciencia para escucharlas (ver anexo V, Tabla V.34). Niñas y niños hicieron algo parecido ante esta situación. En primer lugar, aceptar que a veces la gente es así, aunque no les haya gustado que los criticaran o no los escucharan. Otro 30 por ciento de las niñas aceptan que ellas no tenían la razón, aunque no les haya gustado que las criticaran (ver anexo V, Tabla V.35).

En cuanto a la participación de niñas y niños, el último escenario donde tuvieron problemas fue distinto para niñas y niños; distinto también del escenario de problemas de convivencia y que se sientan mal, su casa. Para las niñas, como en otros casos, el salón de clases fue el escenario problemático para su participación para 61.9 por ciento de ellas. En contraste, para los niños la calle fue el escenario más importante (ver anexo V, Tabla V.36). Lo que sucedió fue muy diverso para las niñas, el problema en la escuela es que no se les tuvo confianza y no se les deja participar para decidir. Para los niños lo más importante de lo que ocurrió en la calle es que no se respetaron los acuerdos que tomaron como amigos (ver anexo V, Tabla V.37). Niñas y niños tomaron acciones muy parecidas ante

esta situación. Como en otros casos, las niñas en este punto de sus relaciones en cuanto a participación terminan rindiéndose, adoptando una actitud más heterónoma, simplemente aceptando que ellas mismas tienen que cambiar porque no tenían la razón. Los niños, en contraste, haber aceptado que a veces hay gente así, 36.7 por ciento (ver anexo V, Tabla V.38).

La razón porque tuvieron que faltar a la escuela fue muy distinta para niñas y niños, aunque coincidieron en la más importante. El 72 por ciento de las niñas faltó porque se enfermaron, al igual que los niños, aunque éstos en una menor proporción, 36 por ciento. El resto de los niños tuvieron que faltar a la escuela también porque tuvieron que trabajar, 16 por ciento, sus papás no tuvieron dinero para enviarlos a la escuela, 16 por ciento, y tuvieron que quedarse a cuidar a sus hermanos menores, 12 por ciento (ver anexo V, Tabla V.39).

Finalmente, niñas y niños valoran de forma parecida la amistad de su mejor amigo (a), que tengan tiempo para escucharlos y que me respeten aunque a veces no estemos de acuerdo (ver anexo V, Tabla V.40).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

Los resultados de la encuesta presentados arriba muestran las mayores responsabilidades domésticas de las niñas que los niños, como en el resto de las comunidades indígenas. Sin embargo, no se observa como en las otras comunidades indígenas, que las niñas trabajen fuera de casa, parece que la colaboración económica se hace con trabajo desarrollado dentro de la propia casa en el urdido de hamacas o vinculado a cuestiones de cría de animales y actividades agrícolas. Las aspiraciones de las niñas de Chacsinkín no son distintas de las otras niñas de comunidades indígenas. Sin

embargo, las niñas muestran mayor autonomía que sus contrapartes de Chiapas y una autonomía parecida a las niñas indígenas de Puebla, pues para lograr lo que quieren necesitan el apoyo de sus papás, más que hacer simplemente lo que sus papás les digan; también tienen mayor claridad de que necesitan estudiar mucho para recibir ese apoyo de sus papás. A pesar de esto, también tienen una visión muy sólida de que necesitan apoyar a su familia. El balance de esto, sin embargo, es que un porcentaje superior de niñas de Chacsinkín, en contraste a las otras comunidades indígenas, cree que continuarán estudiando la secundaria. Parece que esta capacidad de juicio social y moral autónomo más parecido al de las niñas de entornos urbanos es lo que les posibilita esto, a pesar de la situación de pobreza en que viven. No hay que olvidar, sin embargo, que existe una escuela telesecundaria en su comunidad.

Se percibe, como vamos a ver a continuación, que de alguna forma las familias han impulsado el desarrollo de la capacidad autónoma de las niñas para continuar sus estudios, aunque existe una gran tensión con el fuerte reconocimiento y sometimiento heterónomo a la autoridad de sus padres. Esto se observa claramente en la disposición que tienen a aceptar hacer algo malo, casi tres cuartas partes de las niñas estarían dispuestas a hacerlo cuando se los pide una persona mayor. Lo cual no sería una muestra de una capacidad de juicio moral autónomo que contrasta con su juicio social autónomo para seguir estudiando. Y en esto, a pesar de las muestras del desarrollo de una autonomía moral de las niñas, se parecen bastante a las niñas de las otras comunidades indígenas.

Observamos también que este desarrollo de su autonomía tiende a estar relacionado con un fuerte sustento comunicativo, superior incluso al de sus compañeros varones, como se expresan ante situaciones que las hacen sentir mal, las comentan con sus papás o sus amigos, aunque en otras situaciones de convivencia y participación regresan a aceptar las cosas como son. Esto insistimos

muestra la flexibilidad de juicio autónomo. No sabemos si esta autonomía, con un matiz de fuerte respeto hacia la autoridad, sea una característica de las niñas indígenas de Yucatán y si por estas razones tienden a un juicio moral heterónomo y si esto tenga algo que ver con el que las niñas tienden a quedarse en casa a trabajar y contribuir económicamente y los niños a salir a trabajar fuera de su casa.

A continuación se examinan en mayor profundidad estos resultados de construcción cotidiana de esa autonomía y su responsabilidad mediante la comparación entre nuestros dos casos contrastantes de niñas del mismo grado. Como en nuestros análisis previos similares, se trata de observar la forma en que las niñas enfrentan sus retos cotidianos, a la vez que van construyéndose a sí mismas en cuanto a su autonomía y su responsabilidad, y su propia capacidad comunicativa. Esta última porque parece ser una estrategia a la que recurren más las niñas que los niños en el caso de Yucatán y de los demás casos.

E. Dulce María y Vilma

Dulce María es estudiante de sexto grado, tiene 12 años de edad, según su profesora, trabaja bien y cumple con sus tareas. Ella había faltado a clases durante un periodo considerable y la profesora fue a buscarla a su casa. El papá de Dulce, de 32 años de edad y agricultor, fue quien la recibió, porque su mamá acababa de dar a luz y estaba cuidando a su bebé. La mamá de Dulce no terminó la primaria, a diferencia de su papá que cuenta con primaria completa. Dulce es la mayor de dos hermanos uno de cuatro años y una niña de meses. Todos en su casa hablan la lengua Maya. La maestra platicó con el papá de Dulce, le explicó que ella debería seguir estudiando porque todavía estaba chiquita, trató de convencerlo, le dijo que tenía su beca "Oportunidades" e iba bien en la escuela. El

señor finalmente accedió, pero le dijo que no iba a regresar a la escuela antes de una semana más porque ella tenía que ayudar a su mamá en la casa. Después de esa semana la niña regresó a la escuela y la profesora sigue apoyándola, permitiéndole llegar tarde a clases o dejándola faltar el día que necesitó hacerlo. Puede observarse el carácter tan firme con el que el padre de Dulce decidió que la niña faltara a la escuela a pesar de su muy buen desempeño académico; también lo poco que concedió a la maestra para que pudiera regresar. La maestra tuvo que ser muy flexible en cuanto a la normatividad de asistencia a la escuela. Esto contrasta con la capacidad de juicio social autónomo para continuar yendo a la escuela, a pesar de esta percepción familiar y del padre en particular, frente a ese juicio heterónomo de aceptar "hacer algo malo" en la gran mayoría de las niñas indígenas de Chacsinkin.

En contraste, Vilma, estudiante también de sexto grado y 12 años de edad, según su profesora, es la alumna que más bajas calificaciones tiene entre las niñas de su grupo. El primer contraste familiar entre Dulce y Vilma es el gran número de hermanos en la casa de Vilma. Vilma vive con su mamá y sus diez hermanos, de entre uno y dieciséis años de edad; su papá trabaja fuera de Chacsinkin, en un hotel en Cancún, por lo que sólo está con ellos los fines de semana. Vilma, como Dulce, también tiene beca oportunidades, aunque su mamá ha tenido problemas para cobrarla, no le llega completa ni en el tiempo establecido. Además de Vilma y su hermano que estudian la primaria, su hermana estudia la secundaria y un hermano estudia bachillerato. Este último le ayuda a Vilma a hacer sus tareas, le dice que se ponga abusada para que pueda seguir la secundaria y le explica que en el bachillerato las clases son todavía más duras.

Santiago, el papá de Dulce, sabe que a su hija le gusta la escuela; dice que ella sola se pone a hacer su tarea sin que nadie se lo diga, y si no la puede acabar en la tarde, por los quehaceres,

se levanta temprano y la termina antes de irse a clases. El papá de Dulce cree que lo mejor es que Dulce aprenda sola. “Está bien cuando viene ella, se pone hacer su tarea, así, ‘solitita’. A veces digo: pobrecita, porque de día ayuda a su mamá al trabajo, hasta que termina se pone. Si no lo terminó se despierta temprano... a terminar”. El cultivo cotidiana de esta responsabilidad de Dulce con ese énfasis en su autonomía personal para resolver “su tarea” es quizá una de las fuentes de esa autonomía personal que es capaz de expresar con firmeza para continuar estudiando después de la primaria.

El papá de Dulce sabe que ella nunca ha tenido problemas en la escuela, que su maestra la trata bien y se lleva bien con sus compañeros. “Él le dice que se porte bien que no se pelee con sus amiguitos”. Piensa que es bueno que ella le eche ganas a la escuela porque ahí está su bienestar. Él siempre aconseja a Dulce de que no se meta en problemas y sobre todo que no copie a sus compañeros “porque copiar es como no aprender nada”. Cuando Dulce ha tenido dudas en sus tareas escolares a veces recurre a él: “me dice — papá ayúdame con mi trabajo. Y yo le digo — ¿Sabes qué? hazlo porque si voy yo, sé [hacerlo], pero con tanto trabajo que yo tengo me canso mucho. Si porque en la tienda el puro “cerebro” utilizo, todo es cuentas, cuentas y cuentas”.

Es claro que el énfasis en la autosuficiencia — posiblemente impulsado por su familia y por Dulce misma — posiblemente haya repercutido en el buen desempeño académico de Dulce, su compromiso y su autoestima, como componentes de esa autonomía. La responsabilidad individual se asume más a partir de este proceso también más individual y más de convicción personal, que de ese intercambio recíproco al que hacíamos alusión en los otros casos de Puebla. Esto se observa cuando ha existido algún incidente en que se le reclama haber faltado a alguna responsabilidad doméstica y que la hizo sentir mal. La mamá de Dulce la regañó por haber

desatendido el cuidado de su hermano, este se tropezó y se cayó; su mamá le dijo que había sido culpa de ella. Dulce argumentó que ella estaba estudiando, que lo dejó, que había sido un accidente y se molestó con su mamá porque la regañó. A pesar del impulso que recibe de sus padres, no se acepta de Dulce que la escuela sea el argumento para disminuir su responsabilidad de las tareas familiares, como cuidar de su hermano más pequeño. Esta quizá sea la tensión que vemos en un juicio moral más heterónomo en la mayoría de las niñas de Chacsinkín ante la autoridad que les pida hacer algo malo.

En este esquema de un desarrollo de una mayor capacidad autónoma no resulta extraño que a Dulce le guste más trabajar sola. Ella dice que, cuando vienen y hacen las cosas “con alguien más, le sale mal su tarea.” Solo una vez una amiga de Dulce fue a trabajar con ella a su casa y sacaron ocho de calificación, porque “salieron dos malas”. Ella no le dijo nada a su amiga, pero le hubiera gustado sacar diez. Observamos esto en otro caso, pero vemos que cuando los resultados entran en tensión con la amistad y el trabajo en equipo, no se recurrió a algún tipo de estrategia comunicativa, como nos respondieron en la encuesta, sino al silencio.

La lectura aparece en la vida cotidiana de Dulce como una herramienta para la construcción de la autonomía y responsabilidad de Dulce. A Dulce le gusta leer en la tarde, “le gusta leer de todo”. No cabe duda que esta es una manera distinta de desarrollar su autonomía en comparación con las niñas de Puebla de buen desempeño académico. La lectura, provechosa como pueda ser para incrementar el conocimiento y otras habilidades personales, es individual y es distinta de la intensidad comunicativa que se manifestaba más en el caso de Puebla para fortalecer su capacidad autónoma. La comunicación de Dulce se expresa más en clase, pero como participación. Dulce considera que las clases con su maestra son buenas y le gusta como les enseña; cuando tiene dudas pregunta y le dice.

El problema de la separación y, podríamos decir, confrontación entre las niñas y los niños también está presente en la vida cotidiana de Dulce en la escuela. Dulce dice que “se junta más con las niñas de su salón”. Y de los niños, cuenta, con nadie se lleva bien porque siempre andan diciendo cosas de ella. Vienen y le pegan. Edilberto, mayor que ella, viene y le pega y, para que le deje de pegar, ella le pega también. Pero no ha hecho nada más. No le ha dicho a nadie. Además, él es así con todas las niñas. Lo que no le gusta de la escuela es que los niños les anden diciendo de cosas. Le dicen a la maestra y ella les pega. Lo que más le gusta de sus amigas es jugar con ellas, “al pesca-pesca”, corriendo en el patio. Su mejor amiga es Elvia y lo que más le gusta es platicar con ella. La relación de género, que es el otro problema analizado en esta investigación, no se resuelve de la mejor forma, sino con la separación entre niñas y niños. Por supuesto, Dulce ha respondido a la agresión típica de los niños contra las niñas y no ha buscado resolverlo mediante acuerdos, como la niña de Puebla que logró que se respetaran los acuerdos, empezando por el de su hermano.

Santiago, papá de Dulce, no cree poder seguir apoyando a Dulce para que estudie la secundaria, y explica sobre esa posibilidad

depende de cómo vayamos, porque yo trabajo ahorita con la milpa pero casi no me resulta; porque como le digo, le hago milpa, le hago de todo con lo poco que yo hago lo invierto [en la tienda] pero a ver cómo a ella le va, porque tenemos también a sus hermanos chiquititos. Estoy pensando que sólo eso va a terminar, la primaria, para que se quede ella a cubrir este negocio, para que yo me pueda ir a trabajar al campo, sin que yo le pague [a alguien que cuide la tienda] para que pueda yo trabajar. Eso es lo que estoy tratando, pero depende de cómo, vamos a ver a la hora, depende si cruza [si aprueba sus cursos de primaria] vamos a ver....

Dulce se ha percatado de esto que piensa su padre y dice con mucha fuerza: “Mi papá no quiere, pero voy a estudiar la secundaria,

aquí mismo en la comunidad”. Dulce quiere ser enfermera, para cuidar a las personas. No sabe si podrá llegar a ser enfermera, pero cree que para lograrlo ella necesitaría estudiar; pero si sus papás no la dejaran estudiar, ella se quedaría en su casa. Esta es la gran tensión en donde se observa un juicio social firme de parte de Dulce, aunque al final tiene ese matiz de respeto ¿heterónimo? Quizá.

Al papá y a la mamá de Vilma, por su parte, les gusta que sus hijos sigan estudiando. Sin embargo, ellos no creen que sea bueno obligarlos a ir porque en ese caso nada más van a perder el tiempo o no entran a la escuela y se quedan por ahí, y de ser así es mejor que se quede en casa a ayudar o que se ponga a trabajar. Pero señalan que, mientras Vilma y sus hermanos le pongan empeño, ellos ven cómo le hacen para poder mandarlos a la escuela y cumplir con el material y las cooperaciones que les piden. Este empuje de los padres de Vilma contrasta con la firmeza del padre de Dulce. Los primeros consideran con mucha seriedad apoyar a Vilma para que continúe estudiando, a pesar de que según la maestra de Vilma, tiene quizá el desempeño académico más bajo de su grupo. Frente a la firmeza de la opinión del padre de Dulce, sin embargo, se plantea la fortaleza del juicio social autónomo de Dulce en tensión con su juicio moral con ese matiz heterónimo de respeto a la autoridad de su padre.

A las juntas de la escuela sólo asiste la mamá de Vilma. Ella no trabaja fuera de casa; sólo se dedica al hogar. Por las tardes Vilma le ayuda sobre todo a “tortear” y después de eso pone a Vilma a hacer su tarea y si no la hace, porque se le fue la tarde jugando, la levanta a las cinco de la mañana y la pone para que aprenda que tiene que ser responsable. En la última reunión que tuvieron en la escuela, la señora Rosaura habló con la maestra de Vilma porque se ha dado cuenta que no le enseña bien, no le enseña las tablas, ni a hacer las cuentas, eso le preocupa porque sabe que

eso lo va a necesitar mucho en la secundaria y en el bachillerato. Esta situación es muy probable porque en las clases de matemáticas observamos que la profesora deja que los alumnos utilicen calculadoras.

El papá de Vilma que sólo ve los fines de semana porque trabaja en Cancun, el señor Hermilo, cuando viene, sobre todo los domingos, ese día se pone a revisarles el cuaderno y si ve que sacaron cinco de calificación les llama la atención y los aconseja. Les dice que si quieren seguir estudiando entonces deben de mejorar sus calificaciones. Este es el requisito para continuar estudiando. Vilma sabe que sus papás la apoyan para seguir estudiando. Ella contestó que quería ser maestra de grande, sin embargo no está muy convencida todavía sobre esto.

En su salón se lleva bien con sus compañeras de grupo, pero como es típico de la agresividad de las niñas en contra de los niños en los demás casos, los niños la molestan mucho, le jalan el cabello y le dicen cosas, al igual que a sus otras compañeras.

A Vilma le gusta platicar con su papá cuando está en casa, aunque a veces no le gusta mucho porque nada más la esta regañando. Su hermano de bachillerato le ayuda en sus tareas y dice que le explica bien; también él le llama la atención a Vilma cuando no sabe algo y la aconseja que le eche ganas para que siga sus estudios.

Para la profesora de sexto grado, los padres de Chacsinkín piensan que cuando las mujeres llegan a la edad de 12 ó 13 años ya no tienen que ir a la escuela, incluso la mayoría de los papás y las mamás creen que sus hijos deben de ir a la escuela sólo para aprender a leer y escribir su nombre; sin embargo, esto ha cambiado en los últimos años con las becas del programa Oportunidades. A través de esta beca se ha logrado que las niñas se queden más tiempo en la escuela, y que las mamás tengan un papel más importante porque sólo son ellas las que pueden cobrar el dinero. La maestra piensa

que con base a las becas las niñas asisten a la secundaria e incluso, algunas de ellas ya van al bachillerato.

Para esta profesora es muy claro que las niñas no tienen el apoyo de los papás para seguir sus estudios, muchas de las cuales se "cierran y a veces prefieren trabajar como servicio doméstico", aunque algunas logran sobresalir y asisten a la universidad o al tecnológico en Mérida. Por otra parte, están los varones que "se ve que tienen la iniciativa de seguir sus estudios y algunos terminan como licenciados o ingenieros". Sin embargo, "ya que tienen estudios más avanzados en lugar de que se queden aquí se van a otros lados, ha habido maestros que son de aquí y se van a otros lados" y eso ha evitado que el municipio de Chacsinkín mejore.

VI. Escuela Urbana, San Antonio Xluch III

La colonia de San Antonio Xluch III se encuentra ubicada en la zona sur del municipio de Mérida, Yucatán. Colindante con el Aeropuerto Internacional Manuel Crescencio Rendón, es una colonia asentada en terrenos ejidales desde hace poco más de 20 años y forma parte de una de las colonias más marginadas de Mérida, junto con las colonias Emiliano Zapata I, II y III, así como las colonias San Antonio Xluch I y II. Esta fue una de las zonas más afectadas por el paso del huracán Isidoro en septiembre del 2002. Varias localidades de estas zonas han sido identificadas como polígonos de pobreza por lo que están dentro del programa Hábitat de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno federal. La población total de San Antonio Xluch III para el año 2000 era de 1,046 habitantes, de los cuales 51.1 por ciento eran hombres y 48.9 por ciento mujeres. El 76.5 por ciento de la población ocupada ganaba menos de uno y hasta dos salarios mínimos mensuales (XII Censo General de Población y Vivienda, 2000).

En San Antonio Xluch III hay un total de 258 hogares de los cuales el 16.6 por ciento tiene jefatura femenina. De acuerdo al

Censo del 2000 del Instituto Nacional de Geografía e Informática, el 17.8 por ciento de la población de San Antonio Xluch III de 15 años o más era analfabeta, 14.1 por ciento de los cuales son hombres y 21.8 por ciento mujeres. La población de 6 a 14 años de edad es de 230 habitantes, 119 mujeres de las cuales el 85.7 por ciento asiste a la escuela; y 111 hombres de los cuales asiste a la escuela 89.2 por ciento. El grado promedio de instrucción es de 4.7 grados, 4.9 entre los hombres y 4.4 entre las mujeres.

La primera escuela que se asentó en la comunidad fue una primaria CONAFE, hace 12 años y trabajó, como lo cuentan sus habitantes, con varias "casitas" de la colonia durante 2 años. En ese tiempo el propio instructor comunitario propuso y trabajó con los padres de familia para lograr la asignación de becas escolares para todos los niños que asistían a la escuela.

Pero los vecinos del lugar querían una escuela "en forma" y organizándose lograron que la SEP asumiera el control de la escuela primaria ahora llamada "Agustín de Iturbide". La primaria se asentó sobre un terreno ejidal que les fue cedido por un particular a través de la intervención de funcionarios y ejidatarios. El terreno fue dividido en dos y se construyó ahí también el Jardín de Niños "Estado de México". Las madres se encargaron de limpiar el terreno, construir palapas, hacer las diligencias ante la SEP y convencer a sus vecinos para que mandaran a sus hijos a esa escuela. Empezaron trabajando en un solo salón sin mesa bancos, los niños se sentaban en sillas que llevaban de sus casas o en blocks de cemento. Los padres de familia fueron los que llevaron a cabo todos los trámites para la construcción de la escuela y su organización. Para lograrlo visitaban casa por casa buscando a los niños en edad escolar para cumplir con los requisitos de matrícula de la SEP, aunque en un primer momento "ningún maestro quería venir a dar clases acá... De eso tiene como 10 años".

Sin embargo, como platica una profesora de la escuela, "todavía es muy difícil que los maestros acepten quedarse en esta

colonia". En el presente ciclo escolar toda la planta académica, incluyendo al director, es nueva y la misma profesora cree que se trata de una escuela "trampolín". Ella misma cuando se integró a dar clases después de un periodo de haber tenido un cargo público (diputada plurinominal por el PAN) fue "castigada" mandándola hasta este lugar, aunque comenta estar interesada en quedarse en esta escuela en la "colita de la zona escolar".

Originalmente, el primer director de la escuela también desempeñaba labores docentes, era el profesor del sexto grado. Cuando la escuela se construyó las calles de la colonia no estaban pavimentadas, ni siquiera la calle 86, una de las principales avenidas que atraviesa toda la colonia. Fue apenas hace dos años con el programa Hábitat que empezaron a pavimentar calles, poner alumbrado público, construir un pequeño parque, organizar un comedor. Ahora, dicen, sólo les falta un centro de salud y un puesto de vigilancia.

Los alumnos de la escuela "Agustín de Iturbide" tienen beca oportunidades. Las madres entrevistadas comentan que, aunque ellas no han tenido problemas para cobrar las becas, algunas otras sí y se quejan de ello. Para poder obtener la beca y conservarla, las mamás están obligadas a asistir a las reuniones que las convocan, por lo general cursos o pláticas de nutrición, higiene, planificación familiar. Una de las ventajas, según una profesora, es que las becas sólo las pueden cobrar las mamás y esto evita que el papá se gaste la beca "tomando".

A pesar de que la construcción de la escuela fue trabajo de los vecinos, una profesora considera que falta mucha participación por parte de los padres de familia en los trabajos de la escuela y esto es también responsabilidad de los directivos de la escuela.

La población de la colonia está constituida principalmente por familias migrantes de otros estados, como Chiapas, Campeche y Veracruz, o de otros municipios de Yucatán, como Cenotillo.

Aún hay muchas carencias en la colonia: drenaje, alumbrado, calles sin pavimentar y, aunque existe un servicio de transporte por

autobuses continuo, no es común ver taxis. Es también una de esas colonias a las que no entran taxis por las noches. Incluso, para llegar o salir de ellas por las noches se tiene que atravesar un retén policíaco. Apenas a tres kilómetros de la escuela Agustín de Iturbide se encuentra una primaria CONAFE en un pequeño predio, construida con láminas de cartón.

La encuesta de esta investigación se aplicó a 93 estudiantes, 47 niños y 46 niñas; 36 estudiantes de cuarto grado, 29 de quinto y 28 de sexto grado (ver anexo VI, Tabla VI.1).

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

A diferencia de otras escuelas, indígenas o urbanas, sólo el 30.5 por ciento de las madres de familia y 35.1 por ciento de los papás no estudió o no terminó la primaria (ver anexo VI, Tablas VI.2 y VI.3). Aunque sólo el 13.4 por ciento de las madres de familia tiene primaria completa, el resto de ellas tiene secundaria completa o mayores estudios. Esto coloca a las madres de familia de esta escuela como las de mayor escolaridad en todos los casos analizados. Algo muy parecido ocurre con los papás de niñas y niños.

A diferencia de las otras escuelas urbanas, sólo un 8.9 por ciento de los niños responden que todos en su casa habla lengua indígena, pero un poco más del 50 por ciento señala que alguno de sus familiares habla dicha lengua. Sólo un 28.9 por ciento de niñas y niños señala que nadie en su casa habla lengua indígena (ver anexo VI, Tabla VI.4). En contraste, aproximadamente la mitad de niñas y niños respondió que en su casa todos hablan español y sólo un 16.9 por ciento se identifican con pertenecer a algún grupo o comunidad indígena, aunque en general no supieron identificarlo o no contestaron. Sólo un 5.4 por ciento de niñas y niños respondió que pertenece al pueblo maya. Finalmente, en este contexto familiar,

el 51.4 por ciento de niñas y niños contestaron que lo primero más importante para su familia es tener agua, seguido de tener salud, 35.7 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.5). Lo segundo más importante para su familia es tener electricidad, así contestaron 41.5 por ciento de niñas y niños (ver anexo VI, Tabla VI.6).

Las responsabilidades de niñas y niños en casa tienen el mismo patrón que las demás escuelas, incluso en cuanto a que no sigue resultando completamente clara la forma en que niñas y niños colaboran con el cuidado de sus hermanos menores. El 59.1 por ciento de niñas y niños señalan que colaboran en cuidar a sus hermanos menores, casi sin ninguna distinción de género y esto no cambia conforme se incrementa su edad y su grado escolar (ver anexo VI, Tabla VI.7). Como en los otros casos, las responsabilidades de las niñas se concentran en colaborar en el lavado de la ropa, hacer la comida, lavar los trastes, y en barrer la casa; aunque en lo general las diferencias con la colaboración de los niños son menores que en los otros casos (ver anexo VI, Tablas VI.8 a VI.11). La distinción más clara se observa en la colaboración en el lavado de ropa y el lavado de los trastes, donde el 63 por ciento y el 84.8 por ciento de las niñas responde que colabora con estas tareas, frente al 36.2 por ciento y 70 por ciento de los niños. En contraste tenemos las tareas "típicas" de los niños, acarrear agua y traer leña, con el 59.6 por ciento y 46.8 por ciento, frente al 41.3 por ciento y 37 por ciento de las respuestas de las niñas (ver anexo VI, Tablas VI.12 y VI.13).

La proporción de niños que trabajan, 12.3 por ciento, es muy inferior al resto de los casos estudiados, aunque son más las niñas que trabajan. El 17.1 por ciento de las niñas reportan que trabajaron la semana pasada, en comparación al 6.7 por ciento de los niños. El 13.3 por ciento de los niños, sin embargo, reporta que, aunque no trabajó la semana pasada, normalmente trabaja (ver anexo VI, Tabla VI.14). A pesar de esto hay que considerar que existe una mayor

tradición que en los otros casos analizados de trabajar en casa. El 29.3 por ciento de niñas y niños señala que trabajó la semana pasada en un negocio familiar (ver anexo VI, Tabla VI.15). Además, un 41.6 por ciento de niños reporta que trabajó en actividades agrícolas o cría de animales, en comparación con el 26.1 por ciento de las niñas (ver anexo VI, Tabla, VI.16). Llama la atención también que un 37 por ciento de niñas y niños reporta que la semana pasada trabajó lavando, planchando o haciendo algún tipo de mandado por el que recibieron algún pago (ver anexo VI, Tabla VI.17). Esto se confirma con su respuesta sobre el pago que reciben por el trabajo realizado, todas las niñas y el 94.7 por ciento de los niños señalan que les pagan por el trabajo realizado (ver anexo VI, Tabla VI.18). Los períodos de pago son muy variados, por día, por semana y hasta quincenalmente (ver anexo VI, Tabla VI.19). El trabajo de niñas y niños es, pues, una constante, parte de sus responsabilidades. A pesar de que una buena proporción de ellas y ellos trabajan, siempre es un porcentaje menor que niñas y niños de escuelas indígenas.

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Como en los otros casos analizados, aunque en una menor proporción, la profesión de maestra sigue siendo la más importante para las niñas, 22.5 por ciento opinó así, aunque resultó tan importante como el ser enfermera, 22.5 por ciento, en lo que coincide con los otros casos analizados, y un 10 por ciento de las niñas de grande quiere ser ama de casa. Vuelve a surgir con los niños, la profesión de policía como la más importante, 35 por ciento opinó así (ver anexo VI, Tabla VI.20). Reiteramos que el análisis de la disyuntiva de seguir estudiando una carrera profesional es, según nuestro enfoque teórico, parte de su juicio personal. La mayoría de las niñas tienen una preferencia por profesiones que tienen que ver con el cuidado de los demás.

Como en el caso de la escuela indígena de Chacsinkín, las niñas piensan que podrán lograr esto si le ponen mucho empeño, 42.1 por ciento, pero también siempre y cuando las apoyen sus papás. Esto último, también para los niños es lo más importante, 41.7 por ciento, para lograr su aspiración profesional, seguido del empeño que le pongan, 33.3 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.21). Lo que necesitan hacer para lograrlo es muy distinto de lo que hemos observado en los otros casos. La gran mayoría de niñas y niños, 84.6 por ciento y 80 por ciento, creen que lo que necesitan hacer para lograr sus aspiraciones profesionales es estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás, con un porcentaje muy pequeño de niñas y niños, 13.5 por ciento, que simplemente creen que para lograr lo que quieren necesitan hacer lo que sus papás les digan (ver anexo VI, Tabla VI.22). Esto significa que la mayoría de niños y niñas formulan un juicio más autónomo y sólo un porcentaje muy pequeño se someten de manera heterónoma a seguir y hacer lo que sus papás les digan. Esta autonomía vuelve a expresarse cuando se les pregunta su opinión sobre la niña que quiere ser ingeniera, la mayoría de niñas y niños responden que está bien seguir estudiando y que sea lo que quiere ser, 53.8 por ciento. Sin embargo, existe un 28.2 por ciento de niñas y niños que opinan que está bien que siga estudiando, pero debe escoger algo de mujer (ver anexo VI, Tabla VI.23).

La decisión para continuar estudiando la secundaria, niñas y niños consideran de manera autónoma que debe de ser una decisión conjunta entre ellas y sus papás, 43.2 por ciento, frente a un 27.9 por ciento de las niñas que creen que es una decisión de ellas individualmente y otro 20.9 por ciento que creen que es una decisión exclusiva de su papá y su mamá (ver anexo VI, Tabla VI.24). Estas proporciones son incluso inferiores a las respuestas de las niñas de la escuela indígena de Chacsinkín, lo cual indicaría una presencia mayor de juicio social autónomo entre las niñas indígenas

de esta entidad. Las niñas creen que esta decisión depende de dos situaciones, un 48.6 por ciento de que le echen ganas a la escuela y no reprobren, y un 45.7 por ciento que sus papás las sigan apoyando, frente a un 40.5 por ciento y un 54.1 por ciento de los niños respectivamente (ver anexo VI, Tabla VI.25). Con base a esto, casi el 90 por ciento de niñas y niños creen que continuarán estudiando la secundaria, este porcentaje es más alto que las niñas de la escuela indígena de Chacsinkín y que el resto de los casos. Este tipo de respuesta es muy típica de las escuelas urbanas que hemos analizado y también superior al expresado por las niñas indígenas de Chacsinkín, a pesar de que la mayoría de estas también se expresaron en este mismo sentido, en una proporción muy superior al resto de las escuelas indígenas de las otras tres entidades federativas analizadas.

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

El 42.3 por ciento de niñas y niños de la escuela urbana harían algo que está mal cuando se lo pidan sus papás, su maestro o su mejor amigo. En contraste, un 40 por ciento de las niñas no lo harían, explicando porque no lo hacen — 20.5 por ciento — o aceptado que se molestaran con ellas, 20.5 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.26). Esta proporción de niñas que harían algo incorrecto es observablemente inferior a lo expresado por la gran mayoría de niñas de la escuela indígena de Chacsinkín de esta misma entidad. Sin embargo, esta proporción no confirmaría nuestra hipótesis de que expresarían un juicio moral autónomo, sólo la podrían confirmar un 40 por ciento de las niñas de esta escuela urbana de Mérida.

Los escenarios más frecuentes de la última vez que algo hizo sentir mal a niñas y niños fue la escuela, 44 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.27). Este escenario resultó ser también el más frecuente en Puebla, en Chiapas y en Oaxaca. Lo que sucedió aquí

en Mérida para el 21.6 por ciento de las niñas fue que le pusieron a hacer algo y no supo que hacer o responder y para otro tanto igual de niñas que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron (ver anexo VI, Tabla VI.28). Ante esta situación, niñas y niños tomaron acciones distintas. Un 34.2 por ciento de las niñas se lo comentaron a sus papás o amigos y otro 23.7 por ciento de ellas que no se lo comentó a nadie ni hizo nada. Coincidentemente con esto último, un 36.4 por ciento de los niños hizo lo mismo (ver anexo VI, Tabla VI.29). Las niñas de la escuela urbana reiteran ese patrón que encontramos en la escuela indígena de esta misma entidad y que hemos encontrado en el caso de las dos escuelas de Chiapas y la escuela urbana de Oaxaca, de recurrir a una estrategia comunicativa para enfrentar los problemas que las hacen sentir mal en la escuela o en su casa.

En el terreno de la convivencia, el escenario más frecuente de la última vez en que las niñas participaron cuando varias personas se enojaron fue el recreo, para 27.7 por ciento de las niñas y la casa, para el 29.4 por ciento de los niños. El otro escenario importante para las niñas, 22.2 por ciento, fue el de sus amigos y para los niños fue el salón de clases, 26.5 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.30). Lo que sucedió, para el 23.7 por ciento de las niñas fue que hablaron mal de ellas. Para el 23.5 por ciento de los niños lo que sucedió fue que no hicieron el trabajo como se les pidió o no se entendieron. Esto último les sucedió también al 21.1 por ciento de las niñas (ver anexo VI, Tabla VI.31). Ante esta situación, niñas y niños se lo comentaron a sus papás o sus amigos, 33.3 por ciento, y otro 18.8 por ciento no lo comentó con nadie ni hizo nada (ver anexo VI, Tabla VI.32). Tanto niñas como niños recurrieron a una estrategia comunicativa para enfrentar sus problemas de convivencia.

En este mismo terreno comunicativo los principales escenarios donde niñas y niños tuvieron obstáculos para platicar de sus problemas fueron la casa para un grupo importante de ellos, 45 por

ciento de niñas y 40 por ciento de niños y con sus amigos, para el 37.5 por ciento de las niñas y el 45 por ciento de los niños (ver anexo VI, Tabla VI.33). Lo que les sucedió a niñas y niños fue muy parecido, 36.6 por ciento de ellos no pudieron explicarlo y se arrepintieron; mientras que al 26.8 por ciento les criticaron su forma de pensar y lo regañaron (ver anexo VI, Tabla VI.34). Ante estos obstáculos que les impedían platicar de sus problemas, niñas y niños hicieron cosas distintas. El 32.4 por ciento de las niñas simplemente aceptaron que cada quien tiene sus propias opiniones, frente al 37.5 por ciento de los niños que prefirieron quedarse callados y no hacer nada. Un 24.6 por ciento de niñas y niños aceptó que no los escucharan porque a veces la gente es así (ver anexo VI, Tabla VI.35). Hemos encontrado en otros casos analizados, casi en todos, que frente a los problemas de comunicación deciden ya no hacer nada.

En este mismo terreno de la participación, el escenario más importante la última vez que niñas y niños tuvieron problemas para participar fue el salón de clases, para el 48.6 por ciento de las niñas, frente al 38.5 por ciento de los niños (ver anexo VI, Tabla VI.36). Para las niñas varias situaciones ocurrieron: las regañaron y no les dejaron dar su opinión, 19.4 por ciento; no las dejaron hacer algo o no les tuvieron confianza su mamá y su maestro, 33.4 por ciento; o nunca les dieron la palabra o las dejaron participar, 16.7 por ciento (ver anexo VI, Tabla VI.37). Ante esta situación, un 54.5 por ciento de los niños aceptaron que la gente a veces es así, lo mismo que un 35.3 por ciento de las niñas. Un 29.4 por ciento de las niñas se molestaron, pero no le dijeron a nadie ni hicieron nada, aunque otro 23.5 por ciento de niñas lo comentaron con sus papás o sus amigos (ver anexo VI, Tabla VI.38). Sólo esta pequeña proporción de las niñas decidieron utilizar una estrategia comunicativa frente a problemas de participación.

El 44.9 por ciento de niños y niñas faltaron la última vez a la escuela porque se enfermaron, un 21.7 por ciento porque se les

hizo tarde. Un 17.6 por ciento de las niñas faltó porque se quedó cuidando a sus hermanos menores, frente a un 5.7 por ciento de los niños (ver anexo VI, Tabla VI.39). Fuera de la situación de sentirse enfermo, al 24.7 por ciento de niñas y niños les gustaría no faltar por tener que ayudar en su casa (ver anexo VI, Tabla VI.40). Finalmente, lo que más valoran el 38.4 por ciento de niñas y niños de su mejor amigo, es que siempre busca tener tiempo para escucharlos, y para otro grupo de niñas, 30.6 por ciento, y de niños, 18.9 por ciento, que los respeta aunque a veces no estén de acuerdo (ver anexo VI, Tabla VI.41).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

En un ambiente urbano y una colonia de migrantes de estados vecinos y del interior de Yucatán, las madres de las niñas tienen mucha mayor escolaridad que la que encontramos en los casos revisados hasta ahora. Como hemos analizado, esto tiende a aumentar las responsabilidades domésticas de las niñas, pues un mayor número de ellas trabaja fuera de casa en comparación con los niños, además de que varias de ellas colaboran en algún negocio familiar. Como en todos los casos previos analizados, las niñas quieren ser maestras y enfermeras, frente a la constante aspiración de los niños de ser policías. Además, casi el 90 por ciento de ellas piensa que seguirá estudiando después de la primaria. Este es uno de los porcentajes más altos de todos los casos estudiados.

Habiendo mostrado los resultados de las niñas de la escuela indígena, en esta escuela urbana encontramos que muchas de las niñas creen que para lograr sus aspiraciones necesitan ponerle mucho empeño, para lo cual necesitan estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás. Esto es muy parecido a lo encontrado en la escuela indígena de Chacksinkín y la escuela urbana de Puebla. A

diferencia de lo encontrado en Chacsinkín, sin embargo, las niñas de esta escuela urbana de Mérida creen que una mujer puede estudiar lo que quiera, sin preocuparse por lo que la puedan necesitar en casa. Sin embargo, siguen mostrando, como las niñas de la escuela indígena de Chacsinkín, un gran respeto por la autoridad y poca autonomía, pues un porcentaje importante de ellas haría algo malo, siempre y cuando se lo pidieran sus padres o su maestro. Es decir manifiestan un juicio heterónimo. Aunque debe destacarse que este porcentaje es igual al de niñas que se rehusarían a hacerlo, explicando a quien se lo pida porque no lo harían. La estrategia comunicativa también será una de las acciones para protestar cuando algo las haga sentir mal y en situaciones colectivas de conflicto. No han ejercido esa capacidad ni han tenido este tipo de actitud, sin embargo, cuando han tenido obstáculos para platicar de sus problemas o para participar. Entonces, han tomado una actitud más pasiva.

En este marco es que se analizan con mayor profundidad las formas en que las niñas enfrentan sus retos cotidianos para construir su capacidad autónoma y responsable. Aunque vale la pena señalar, que tuvimos problemas para que nuestras niñas informantes fueran de sexto grado y tuvimos que entrevistar a niñas de cuarto.

E. Yvaneli y Leticia

Yvaneli tiene 10 años, asiste a cuarto grado de primaria y, de acuerdo a su profesora, es la mejor alumna de su grupo. Vive en Santa Rosa Palomeque, un poco lejos de la primaria a la que asiste. Su papá es herrero y su mamá, además de las labores domésticas, vende cosméticos y lava ajeno. Yvaneli tiene una hermana de 15 años que asiste a la secundaria. La familia tiene aproximadamente 12 años viviendo en esa colonia. Sus papás son originarios de Ciudad González, a dos horas y media de Mérida por carretera. La mamá de Yvaneli estudió hasta la secundaria, pero abandonó la escuela

porque a sus papás no les alcanzaba el dinero para mandarla a estudiar; por eso es que les dijo que no le gustaba la escuela y ya no continuó, pero espera que Yvaneli sí pueda continuar sus estudios hasta acabarlos. Le gustaría que Yvaneli nunca tenga que depender de nadie, "tiene que salir adelante ella sola."

Leticia tiene 9 años de edad y asiste en el mismo grupo que Yvaneli de cuarto grado de primaria, pero es la alumna que más bajo aprovechamiento tiene, según su profesora. Ella vive con su mamá y sus 6 hermanos: 4 niñas de 7, 5 y 4 años de edad y 3 hermanos de 12, 6 y 2 años de edad. El más grande de sus hermanos tiene beca y asiste a la secundaria. Frente a su casa viven sus dos tías y su abuela y ahí es donde en realidad Leticia pasa la mayor parte del tiempo. Su mamá, la señora Reyna, tiene 27 años y esta separada de su esposo, por el momento dejó su trabajo porque entró en un programa en el que le van a dar material para que construya su casa, así que le convenía más dejar su trabajo en una zapatería para quedarse en su casa y recibir el material que le mandan, pues sólo se lo pueden entregar a ella. Una vez separados, su esposo la apoyó durante un tiempo, sobre todo para mandar a su hijo mayor a la escuela, pero ya tiene aproximadamente tres años que no sabe nada de él y ella piensa levantar una demanda en el DIF. En el mismo lugar donde ella ha tenido problemas. El DIF ha tratado de quitarle a sus hijos porque dicen que los descuida por irse a trabajar todo el día, sin embargo, de otra forma no podría mantenerlos.

Los abuelos de Leticia son de Cenotillo, una comunidad cercana a Tizimín. A la señora Reyna le gustaría que Leticia siguiera estudiando, pero sus problemas económicos la hacen dudarle y se parecen al que ella tuvo, y que sólo le permitió estudiar la primaria. A la señora Reyna no le alcanza para mandar a sus hijos a la escuela, su mamá (la abuela de Leticia) le tiene que ayudar.

A la señora Esperanza, mamá de Yvaneli, la estudiante de mejor desempeño, le gusta la forma en que les da clases la maestra

porque es muy organizada, desde el principio de ciclo escolar mandó llamar a los papás y les explicó cómo iba a trabajar. Esta maestra, además, sí les revisa sus tareas y eso motiva a los niños a cumplir con sus trabajos. Una maestra anterior no les revisaba los trabajos y esto era motivo para que Yvaneli no quisiera hacer la tarea “¿para qué? si de todos modos no la va a revisar”. A la señora Esperanza lo que le interesa es que Yvaneli aprenda y esté a gusto en la escuela, mientras ella vea que su hija aprende estará a gusto mandándola a San Antonio Xluch III.

En contraste, la señora Reyna no ha podido asistir a las juntas de la escuela y no conoce a la maestra de Leticia. Por este tipo de situaciones perdió la beca de “oportunidades” que tenía su hija, porque no puede ir a las reuniones a las que llaman a las mamás. En casa, quien ayuda a Leticia con sus tareas son sus tías. Una de las tías de Leticia también intentó seguir sus estudios hasta llegar a la preparatoria, después de lo cual no pudo seguir por falta de dinero. Tuvo que ponerse a trabajar para ayudar a mantener a su familia. A la señora Reyna le gustaría que Leticia continuara sus estudios, pero todo depende de su situación económica, que es muy difícil.

Yvaneli quiere ser maestra, pero no sabe si podrá lograrlo. Ella cree que para hacerlo deberá estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás y aunque cree que para continuar sus estudios de secundaria es importante la decisión de su mamá y su papá, piensa que va a seguir sus estudios de secundaria y los terminará mientras le eche ganas y no repruebe. Esta es una muestra clara de la autonomía de su juicio social.

Yvaneli se lleva bien con sus compañeros de salón, aunque a veces los niños la molestan un poco, por eso prefiere jugar con las niñas. Aunque menos radical se muestra también una relación de género que tiende a separar a las niñas y los niños por este matiz agresivo de parte de estos, que se observa con mayor claridad en el caso de Leticia, compañera de Yvaneli. Yvaneli Nunca ha tenido

problemas para participar en su grupo y con sus compañeros y amigos. A la maestra le entiende bien y tiene la confianza para preguntarle dudas cuando las tiene. Sin embargo, a Yvaneli no le gusta ayudar a sus compañeros cuando no pueden hacer un trabajo de la escuela porque piensa que es su responsabilidad, porque no le pusieron atención al maestro.

A Leticia le gustaría ser doctora, pero no sabe si podrá lograrlo. A su maestra le entiende bien cuando le explica las cosas. Pero, en su salón sus compañeros le roban sus útiles; este año aproximadamente le han robado diez veces la libreta, le quitan su lápiz, su “tajador” (sacapuntas); incluso, el año pasado le robaron su “bulto” (su mochila). Lo único que encontró una vez fue su lápiz y el borrador. Ella lo que hace es decírselo a la maestra y ella regaña a los niños y los amenaza con expulsar a quien lo haga. Aunque este problema no sólo es de Leticia, porque también les roban sus cosas a varios niños y niñas de su salón, no han podido encontrar al culpable. Ella piensa que para que dejen de robarle sus cosas la solución es que la cambien de grupo, por ejemplo en el grupo “A” porque cree que ahí los niños son más tranquilos. Aunque se hace alusión a niños y niñas, parece que el problema de la agresividad en contra de las niñas es de los niños.

La última vez que no dejaron participar a Leticia fue en un bailable en el que ella quería salir, su mamá no le compró su traje y se quedó llorando; su mamá explica que es porque no le había avisado a tiempo, que le había dicho la noche anterior. Tampoco la dejaron ir a una excursión porque ese día no ayudó en algo de su casa y se quedó castigada.

Equidad de género en el aula: las dos escuelas de Oaxaca

VII. Escuela "México Nuevo" de San Bartolomé de Quialana
 La escuela rural federal de Quialana hoy conocida como "México Nuevo" fue creada en 1933 en San Bartolomé Quialana, municipio de Tlacolula¹. El terreno de 300 metros cuadrados fue cedido por la comunidad. La escuela inició con un total de 85 alumnos; 62 niños y 23 niñas (SEP, caja 23, exp. 25). Los habitantes de la localidad son de origen zapoteca, zapotecos del Valle. La construcción original de la escuela era de adobe, con piso de ladrillo; tenía un taller de carpintería y disponía de un terreno de media hectárea para el huerto escolar (SEP, caja 23, exp. 25).

La escuela fue creada por el gobierno estatal en 1933, según el reporte del inspector, la escuela no recibía apoyo de la autoridad local y por el contrario la obstaculizaba, además, contaba con muy poca cooperación de los vecinos (SEP, caja 23, exp. 25).

En un intento de acercar la escuela con la comunidad, en 1939 el director propuso la formación de una cooperativa de producción para elaborar jabón, misma que se llamaría *La Unión* "lo que fue aceptado por todos los Asambleistas (sic)" (SEP, caja 23, exp. 25).

En esa época se reportaba la inasistencia de los niños a la escuela porque desde muy pequeños los mandaban a trabajar al campo "los ponen al trabajo del campo a la cría de chivos". Según el censo escolar de 1938 la inasistencia de las niñas era ligeramente mayor a los niños: 16 por ciento niños y 19 por ciento de las niñas. Las niñas se fueron incorporando de manera paulatina a la educación escolarizada (ver Tabla VII.1)

¹ Actualmente (2004) San Bartolomé Quialana es municipio libre y pertenece al Distrito de Tlacolula.

Tabla VII.1 Evolución Matrícula de la Escuela Nuevo México

| | Hombres | % | Mujeres | % | Total |
|------|---------|----|---------|----|-------|
| 1933 | 61 | 71 | 24 | 29 | 85 |
| 1942 | 84 | 57 | 63 | 43 | 147 |
| 1956 | 79 | 54 | 65 | 46 | 144 |
| 2004 | 137 | 51 | 132 | 49 | 269 |

Fuente: elaboración propia con base en datos del Archivo Histórico de la SEP (caja 23, exp. 25) e información de la propia escuela.

La escuela está construida en dos niveles, en el nivel más alto del lado derecho, se encuentran los salones de primero y segundo grado, en el extremo izquierdo el salón de 6to. "A" y el módulo de baños; enfrente y de manera perpendicular a las otras dos construcciones se encuentran los salones de 5to. grado y la dirección del turno matutino. En la planta baja hay una cancha de básquetbol, un módulo para los salones de tercero y cuarto grados; al fondo hay una construcción de arcos de tabique (parece la más antigua) dividida en dos partes; una de ellas es para el salón de sexto "B" y la otra para la dirección del turno vespertino.

El terreno donde se localiza la escuela es de aproximadamente 600 m², se halla a un costado de la iglesia y enfrente del edificio de la autoridad municipal, el cual alberga la biblioteca de la escuela y permite a algunos niños burlar la vigilancia para salir de la escuela, con la excusa de que tienen que "ir a la biblioteca".

Se puede observar que algunos niños y niñas usan uniforme, con sandalias de plástico y solo algunas llevan zapatos escolares y algunas de las niñas portan vestidos de falda amplia, con un olán abajo, acinturado, con mangas bombachas y cuello alto adornado con encajes, la tela con que se confecciona es de color vivos (azul, morado, rojo, verde) usan mandil sobre sus vestidos. La cabeza la

cubren con una pañoleta floreada² y usan sandalias de plástico y de piel. Todas las niñas traen el cabello largo, pero peinado con trenzas con listones de colores muy llamativos y otras con cola de caballo; usan también aretes largos de muchos colores.

En contraste, los niños sólo algunos usan uniforme escolar y otros no. Algunos usan pantalones de color negro y flojos, aparentemente influencia de los hermanos mayores que han emigrado a Estados Unidos. Los niños usan huaraches y zapatos.

Algunas de las mamás venden comida en la escuela; otras traen comida para sus hijos; otras compran comida para sus hijos a la hora del recreo y los cuidan mientras comen. Todos se comunican en zapoteco. Entre las madres de familia se hace una asignación semanal para que cuiden la reja de la escuela para que los niños no se salgan.

La escuela "México Nuevo" tiene nuevas instalaciones que incluyen 12 aulas, un aula de medios con 40 computadoras, un salón de usos múltiples, sanitarios, 2 direcciones y una biblioteca. El salón de usos múltiples cuenta con pizarrón interactivo, 2 computadoras y cañón. Este equipamiento es producto de la colaboración entre las autoridades municipales, el Instituto de Educación Primaria de Oaxaca (IEPO) y los padres de familia quienes actualmente participan activamente en los asuntos de la escuela.

Se encuestaron a 123 alumnos, 62 niñas y 61 niños: 36 alumnos de cuarto grado, 46 de quinto y 41 de sexto grado (ver anexo VII, Tabla VII.2). No se observa, a diferencia de otras escuelas localizadas en comunidades indígenas, una diferencia importante

² La pañoleta que usan ha venido a sustituir al pequeño rebozo que les ayudaba a cargar cosas en la cabeza; las pañoletas son delgadas y de grandes contrastes en el color de sus decorados. Estas pañoletas son enviadas o traídas por sus familiares que trabajan en Estados Unidos.

de género en rezago por edad entre niñas y niños de cuarto grado. El 57.9 de niñas de cuarto grado tienen 9 años de edad y 50 por ciento de sus compañeros de clase. En sexto grado, también a diferencia de lo que observamos en las otras escuelas de comunidades indígenas, los niños aparecen rezagados por edad frente a las niñas. La mayoría de ellas, 60 por ciento, tiene 11 años de edad, frente sólo al 29.2 por ciento de los niños de esta edad y el 50 por ciento de sus compañeros varones que tienen entre 12 y 13 años de edad (ver anexo VII, Tabla VII.3).

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

El 56.2 por ciento de las madres de familia y un 46.6 por ciento de los papás no estudiaron o no terminaron la primaria. Sólo un 29.8 por ciento de las mamás y un 35.8 por ciento de los papás terminaron su primaria (ver anexo VII, Tabla VII.4a y 4b). Estos porcentajes de escolaridad de los padres de familia son parecidos a los de la escuela indígena de Nichnamtic, Chiapas y la de "Héroes de 1847 de Chacsinkín, Yucatán, pero superiores a los de los padres de familia de la escuela Zitlalin de San Juan de Atzingo, Puebla. Estos últimos son los que tienen el menor nivel de escolaridad de todas las escuelas de comunidades indígenas.

El 89.4 por ciento de niñas y niños responde que en su casa todos hablan lengua indígena y que esta es Zapoteco del Valle (ver anexo VII, Tabla VII.5). En casa, un 44.7 por ciento de niños y niñas responden que no todos hablan español. Un 91.8 por ciento de niñas y niños responde que se identifican con un pueblo o comunidad indígena, la gran mayoría el Zapoteco (ver anexo VII, Tabla VII.6).

Lo primero más importante para la familia, según el 51.7 por ciento de las niñas y el 39.3 por ciento de las niñas, es tener agua,

seguido de tener comida suficiente (ver anexo VII, Tabla VII.7). Aunque en menor proporción, tener agua y tener comida es también lo segundo más importante para la familia.

Niñas y niños colaboran con el cuidado de sus hermanos menores, con una mayor proporción de niños, 59 por ciento, que de niñas, 41.9 por ciento. Estas proporciones se mantienen hasta sexto grado. Las responsabilidades domésticas "típicas" de las niñas se concentran sólo en lavar los trastes con el 82.3 por ciento de las niñas que asumen esta tarea, frente al 27.9 por ciento de los niños y en barrer la casa. En esta última tarea colaboran el 93.5 por ciento de las niñas frente al 85.2 por ciento de los niños. Por su parte, las responsabilidades domésticas "típicas" de los niños se concentran en acarrear agua y traer leña, con el 62.3 por ciento de los niños que asumen esta tarea en ambos casos, frente al 30.6 por ciento y 27.4 por ciento de las niñas, respectivamente. No existe una clara distinción de género en colaborar en otras tareas domésticas, como lavar la ropa. La colaboración en hacer la comida se hace más típica de las niñas cuando estas tienen mayor edad, cuando cursan el sexto grado (ver anexo VII, Tablas VII.8 a VII.13).

El 22 por ciento de los niños y el 11.5 por ciento de las niñas respondieron que trabajaron fuera de su casa la semana pasada. Además, el 30.5 por ciento de los niños y 19.7 por ciento de las niñas señalan que, aunque no trabajaron la semana pasada, normalmente sí lo hacen (ver anexo VII, Tabla VII.14). Todo esto sumado a que el 11.7 por ciento de niñas y niños en promedio buscó trabajo fuera de casa la semana pasada. Un 27.6 por ciento de niñas y niños en promedio señalan que, además del trabajo de casa, colaboran en algún negocio familiar (ver anexo VII, Tabla VII.15). En cuanto al trabajo agrícola o en cría de animales, 52.5 por ciento de los niños y 21 por ciento de las niñas responden que colaboran con esta tarea (ver anexo VII, Tabla VII.16). Un 53.7 por ciento de los niños y un 23.1 por ciento de las niñas señalan que reciben

algún pago por el trabajo que realizan fuera de casa (ver anexo VII, Tabla VII.17). Al 48.3 por ciento de los niños les pagan por día y al 54.5 por ciento de las niñas les pagan por semana (ver anexo VII, Tabla VII.18).

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Como en otras escuelas de comunidades indígenas, un 31.6 por ciento de las niñas y un 22.8 por ciento de los niños quisiera ser maestro cuando sea grande. Casi la mitad de los niños, como hemos observado en otras escuelas indígenas, quiere ser policía y un 28 por ciento de las niñas enfermeras (ver anexo VII, Tabla VII.19). Como en el resto de los casos analizados, el juicio personal de las niñas las hace considerar como profesiones preferidas aquellas que tienen que ver con el cuidado de los demás.

Niñas —44.3 por ciento— y niños —37.7 por ciento— creen que podrán lograrlo siempre y cuando les apoyen sus papás (ver anexo VII, Tabla VII.20). Un 85.2 por ciento de las niñas creen que lo que necesitan hacer para lograr sus aspiraciones es estudiar mucho y recibir apoyo de sus papás, frente a un 72.1 por ciento de los niños. A diferencia de otras escuelas de comunidades indígenas, sólo un 21.3 por ciento de los niños y un 14.8 por ciento de las niñas creen que podrá lograr sus aspiraciones haciendo lo que sus papás les digan (ver anexo VII, Tabla VII.21). Esto significa que una gran proporción de las niñas indígenas de la escuela Nuevo México de San Bartolomé Quialana muestran un juicio social autónomo y que sólo muy pocas de ellas muestran un juicio heterónomo dispuestas simplemente a aceptar lo que sus papás les digan.

Aunque cuando se les pide su opinión sobre una niña que quiere ser ingeniera, la mayoría de los niños —65.6 por ciento— y la mitad de las niñas creen que está bien que siga estudiando y que sea lo que quiera ser. Otro 29 por ciento de las niñas opina que está

bien que siga estudiando, pero debería escoger algo para mujer, frente al 13.1 por ciento de los niños que también opinan así. El resto de niñas y niños piensa que debería de considerar que la necesitan en casa, antes de seguir estudiando (ver anexo VII, Tabla VII.22).

En cuanto a continuar sus estudios de secundaria, niñas y niños por igual, 46.7 por ciento, consideran que es una decisión conjunta entre ellos y sus papás. Esto también es una de las dimensiones de su juicio autónomo que las caracteriza. Aunque existe otro grupo importante de niñas y niños, 37.7 por ciento, que creen que es una decisión sólo de sus papás (ver anexo VII, Tabla VII.23), es decir que estarían dispuestas a aceptar de manera heterónoma la autoridad y decisión de sus padres. El 59.7 por ciento de las niñas creen que esto es así porque continuar sus estudios de secundaria depende de que le eche ganas a la escuela y no repruebe. En contraste, sólo piensa así el 36.1 por ciento de los niños. Los niños, más bien, piensan que esa decisión de continuar sus estudios de secundaria depende de que sus papás los sigan apoyando, 44.3 por ciento piensa así, frente al 30.6 por ciento de las niñas (ver anexo VII, Tabla VII.24). En este marco el pronóstico del 79 por ciento de las niñas y del 73.8 por ciento de los niños es que continuarán estudiando su secundaria, una vez que terminen la primaria (ver anexo VII, Tabla VII.25). Estos porcentajes son incluso superiores a la expectativa de las niñas de Chacksinkín, que tenían las más altas expectativas de estudios de todas las escuelas indígenas estudiadas.

C. Las disyuntivas entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

A diferencia del resto de las escuelas de comunidades indígenas, la mayoría de las niñas indígenas de San Bartolomé no estarían dispuestas a hacer algo malo o incorrecto si quien se los pide es su papá, su mamá, su maestro o su mejor amigo (ver anexo VII, Tabla VIII.26). Esta respuesta de las niñas confirmaría la hipótesis de un

juicio moral autónomo. Esta situación contrasta con la que nos hemos encontrado en las escuelas indígenas de San Juan Zitlalín de Puebla, de Chacksinkín, Yucatán y de Nichnamtic, Chiapas.

Los escenarios más importantes de la última vez que alguien o algo hizo sentir mal a las niñas fueron, en este mismo orden, la escuela y la casa —32.3 por ciento y 30.6 por ciento—. En contraste, para los niños este escenario fue el salón de clases, 31.1 por ciento, seguido de la casa (ver anexo VII, Tabla VII.27).

Para las niñas lo que sucedió fue que dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron, 32.8 por ciento, seguido de juzgar que está mal que falten a la escuela por tener que ayudar en casa, 27.6 por ciento, y que tomaron algo sin permiso y se sintieron mal, 22.4 por ciento. Obsérvese que este patrón ha sido constante en todas las escuelas indígenas, habla mucho de la visión de la relación de género entre niñas y niños, tanto por lo que sostienen los niños y lo que más se ha presentado con las niñas que las hace sentir mal.

Para los niños, lo más importante que pasó que los hizo sentir mal fue que hablaron mal de las mamás porque no estudiaron y que tomaron algo sin permiso (ver anexo VII, Tabla VII.28). Lo primero marca esa relación negativa y agresiva de género que se construye de diversas maneras. Ante esta situación, niñas y niños tomaron acciones distintas. Para las niñas lo más importante fue aceptar que los demás tienen razón y que ellas tienen que cambiar, 32.3 por ciento, seguido de otro grupo de ellas, 24.2 por ciento, que le gustó, pero no se lo platicó a nadie ni hizo nada; así como otras niñas que porque no les gustó se lo comentaron a sus papás o sus amigos, 22.6 por ciento.

Los niños, por su parte, le dieron mayor importancia a no comentarlo con nadie ni hacer nada, 27.9 por ciento y a creer que es algo en lo que ellos mismos tienen que cambiar (ver anexo VII, Tabla VII.29). A diferencia de otros casos, es muy pequeña la proporción de niñas que recurre a una estrategia comunicativa para enfrentar algo que las hizo sentirse mal.

Otra situación que puso a prueba la capacidad de convivencia de niñas y niños y los valores que la regulan fue la última vez en que varias personas se molestaron. Todos los escenarios que se les presentaron a las niñas fueron importantes, casi en la misma proporción, el salón de clases, el recreo, los amigos y la casa. Esta situación fue parecida a la que respondieron los niños. Para las niñas lo que sucedió fue que hablaron mal de ella, 28.3 por ciento, no hicieron el trabajo cómo se les pidió o no entendieron, 23.3 por ciento, o no se respetaron las reglas, 21.7 por ciento. Esto último fue lo más representativo para los niños (ver anexo VII, Tabla VII.30). Las opiniones estuvieron muy divididas respecto de lo que niñas y niños hicieron frente a esta situación, destacando más bien que fue la menor proporción de niñas que eligieron “como me fallaron, ya no los tomo en cuenta”, 16.4 por ciento, y las que decidieron no hacer nada ni platicarlo con nadie, 18 por ciento (ver anexo VII, Tabla VII.31). Aunque los niños también tuvieron opiniones muy parecidas, destaca como la acción más recurrente de los niños comentárselo a sus padres o amigos. Es decir, en contraste con otros casos fueron los niños los que decidieron hacer uso de una estrategia comunicativa.

En el mismo escenario de convivencia y comunicación, los escenarios más señalados por las niñas sobre la última vez que tuvieron obstáculos para platicar de sus problemas fueron sus amigos y su casa, 37.7 por ciento y 36.1 por ciento. Para los niños dicho escenario fue con sus amigos, 50.8 por ciento (ver anexo VII, Tabla VII.32). Para las niñas lo más importante que se les impidió platicar fue la falta de paciencia de sus interlocutores, 36.1 por ciento. Para los niños el obstáculo para platicar de sus problemas fue que los escucharon, pero trataron de imponerles una solución (ver anexo VII, Tabla VII.33).

Ante los obstáculos, un 34.4 por ciento de las niñas decidieron aceptar que cada quien tiene sus propias opiniones y otro 32.8 por

ciento también aceptar que a pesar de la frustración de no poder platicar, a veces hay gente así. Para los niños la acción más importante ante los obstáculos fue no platicarlo con nadie ni hacer nada, 33.3 por ciento (ver anexo VII, Tabla VII.34). Esto significa que las niñas no recurrieron a una estrategia comunicativa, como lo han hecho en otros casos.

En cuanto a la participación, los escenarios más señalados por niñas y niños en los que tuvieron problemas para participar, fueron el salón de clases —51.3 por ciento— y su casa, 26.9 por ciento (ver anexo VII, Tabla VII.35). El obstáculo más grande para las niñas fue que no les tuvieron confianza, 25 por ciento, que no se respetaron los acuerdos como familia, 23.3 por ciento, o que nunca le dieron la palabra o la dejaron participar, 21.7 por ciento. Para los niños lo más importante fue esto último, 25 por ciento, seguido de que no se respetaron los acuerdos como amigos (ver anexo VII, Tabla VII.36). La principal acción que tomaron las niñas ante esta situación fue comentarlo con sus papás, hermanos o amigos. En contraste, para los niños fue aceptar que tenían que cambiar porque los demás tenían razón. En contraste con los problemas de convivencia, en el caso de problemas de participación en su salón de clases y en la escuela, las niñas decidieron utilizar más que los niños una estrategia comunicativa para enfrentar esos problemas.

El problema principal que tuvieron niñas y niños para no haber ido a la escuela fue la ausencia del maestro, 33.9 por ciento opinaron así y haberse enfermado, 36.4 por ciento, en promedio. Tener que trabajar o quedarse a cuidar sus hermanos menores representó en conjunto sólo el 11 por ciento para niñas y niños (ver anexo VII, Tabla VII.37). Finalmente, lo que más valoran las niñas de su mejor amiga (o) es que las respeten, aunque a veces no estén de acuerdo, 41.7 por ciento así lo señaló. En contraste, lo que más valoran los niños en su mejor amigo es el empeño que le ponen en sus juegos y tareas, 40 por ciento así contestó (ver anexo VII, Tabla VII.38).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

Como en los otros casos de escuelas en comunidades indígenas, los resultados de la encuesta indican que alrededor de la mitad de madres y padres de familia de San Bartolomé no estudiaron o no terminaron su primaria. Las niñas crecen, como en las otras comunidades indígenas, haciéndose cargo de las responsabilidades domésticas “típicas” de lavar su propia ropa, lavar los trastes y ayudar a hacer las tortillas, aunque sin la responsabilidad exclusiva de cuidar a sus hermanos menores. Los niños por su parte colaboran más en tareas físicas más pesadas, como acarrear agua y traer leña, aunque algunas niñas cooperan también con estas tareas. En contraste con otras escuelas y comunidades indígenas, más niñas que niños trabajan fuera de casa por alguna remuneración económica. El peso del trabajo es, entonces, mayor que en otras comunidades indígenas.

Las aspiraciones profesionales de las niñas y niños de la primaria “México Nuevo” son parecidas a las de las otras escuelas y comunidades indígenas. Niñas y niños quieren ser, principalmente, maestros, seguido de niñas que quieren ser enfermeras y niños policías. Al igual que las niñas de Chacsinkín, la gran mayoría de las niñas creen que podrán lograr estas aspiraciones si estudian mucho y reciben apoyo de sus papás y no sólo haciendo lo que sus papás les digan, como creen muchas niñas de San Juan Atzingo, Puebla. Esto es una muestra de autonomía social y moral de las niñas oaxaqueñas de San Bartolomé. Acorde con esto, creen que se requiere de una decisión conjunta entre ellas y sus papás para continuar estudiando la secundaria y cerca del 80 por ciento de ellas consideran que continuarán estudiando. Esto es, una vez más, una muestra de su capacidad de juicio autónomo.

Sin embargo, en contraste con esta visión de corresponsabilidad entre ellas de manera personal y sus padres, para continuar

estudiando, las niñas de San Bartolomé tienen una visión tradicional heterónoma de hacer algo que está mal, siempre y cuando se los pidan sus padres o su maestro, es decir, una buena proporción de ellas estarían de acuerdo en someterse de forma heterónoma a la autoridad de sus padres o maestro, aunque lo que les pidan hacer sea incorrecto. Esto por supuesto no confirma la hipótesis de nuestra investigación, que estarían en posibilidad de mostrar autonomía ante un problema moral. Esto es tradicional porque está fue la contestación típica de las niñas de escuelas indígenas y, cuando profundizamos en cuáles fueron sus razones, descubrimos que fue por ese respeto hacia la autoridad de “los mayores”.

Sigue apareciendo también la indignación de las niñas, como uno de los acontecimientos que las hace sentir mal, cuando dicen que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron, como una muestra de su indignación moral ante una relación de género injusta. Sin embargo, también sigue apareciendo que muchas veces las niñas no hacen nada o comentan algo ante esta situación, es decir, que no recurren a una estrategia comunicativa, como lo hacen frecuentemente niñas de los otros casos analizados. Por eso resulta interesante reconstruir cuando alguna niña hace lo contrario de esto.

Como en los análisis de las otras escuelas, a continuación examinamos dos casos contrastantes de la manera en que dos niñas enfrentan sus retos cotidianos en la construcción de su autonomía y su responsabilidad, en casa y en la escuela.

E. Angélica Susana y Alma Argelia

Angélica tiene 14 años, vive con su mamá, su hermana y un hermano casado. Como muchos de los hombres de San Bartolomé Quialana, sus hermanos y su papá emigraron a Estados Unidos, el papá falleció allá por la “bebida” y el hermano se regresó para hacerse cargo de la mamá y las hermanas. Tuvieron que esperar varios días a que

trajeran el cuerpo. Además de trabajar mucho para pagar los gastos del sepelio, estuvieron pagándole durante seis meses al “pollero” que pasó a Estados Unidos a su hermano menor (15 años).

Su mamá nunca fue a la escuela, no la dejaron ir “porque perdía su lápiz y todo lo que tenía”. Su mamá vende tortillas en Tlacolula y en ocasiones la buscan para que eche tortillas en las bodas y le pagan por día. Los hermanos de Angélica terminaron la primaria y tuvieron que empezar a trabajar en el campo hasta que se fueron a Estados Unidos. La hermana de Angélica cursa el quinto grado, mientras que Angélica cursa el sexto.

La mamá de Angélica habla zapoteco y muy poco español, los hijos son sus intérpretes. Le gustaría hablar bien español, pero no tiene tiempo de ir a la escuela para aprenderlo. En San Bartolomé muchos padres prefieren que sus hijos asistan a escuelas de Tlacolula para que aprendan a hablar bien el español. Los pobladores de Quialana pertenecen al grupo étnico zapotecos del Valle, sin embargo, en el marco de la encuesta muchos niños decían no entender la pregunta sobre la pertenencia a un grupo étnico.

Angélica realiza múltiples tareas, lavar su ropa, ir a comprar cosas a la tienda, lavar trastes, barrer la casa, acarrear agua, trapear, asear el baño, tender las camas, ir a traer la leña, ayudar a sus hermanos a hacer sus tareas, ir por tortillas y limpiar los muebles. Explica que cada quien tiene sus quehaceres, “cada quien tiene su trabajo, [pero el] de las mujeres es más difícil porque desde pequeñas tienen que aprender a echar tortilla, hacer comida, hacer tejate³ y todos los quehaceres. Los hombres sólo van al campo, barren y traen leña”.

Lo más importante para Angélica es tener agua, electricidad y comida suficiente. Sí, le gustaría seguir estudiando y ser maestra

³ Bebida preparada con coco y maíz

de primaria, pero sabe que depende del permiso de la mamá y del apoyo económico del hermano que trabaja en Estados Unidos, “si él no manda dinero, ellas no podrán seguir estudiando” afirma la mamá. Además Angélica tiene que luchar contra una vieja tradición, en San Bartolomé muchas mujeres son “apartadas” y después de que terminan la primaria vienen por ellas de Estados Unidos para casarse. El promedio de edad para casarse y tener hijos son los 16 años, según dicen las maestras. Aunque la mamá de Angélica asegura que no permitirá que su hija se case tan chica, y tampoco le permitirá tener novio; Angélica se ve a escondidas con un muchacho. Él quiere hablar con su mamá, pero ella no se lo ha permitido porque él no estudia y cuando “yo le digo que quiero estudiar, él me dice que “puedo trabajar si quiero trabajar”.

Para Angélica la escuela significa “leer, es bueno porque vamos a estudiar, algunas personas no fueron y no saben escribir o porque algunas mamás no la dejaban ir a la escuela, como mi abuelita que no dejaba ir a mi mamá a la escuela y por eso no sabe leer ni escribir”. Significa también “hablar en español, además, mi hermano mayor y mis primos saben hablar inglés y cuando vaya para allá quiero hablar inglés”. Angélica pocas veces deja de asistir a clases, ni a ella, ni a su mamá le gusta que falte a la escuela, su mamá le dice: “que van a hacer aquí, vayan a la escuela, que tal que aprenden algo, yo soy como un burro”. Angélica solita hace las tareas y si tiene dudas revisa los libros de sus hermanos mayores que tiene en casa o va a la biblioteca.

Alma Argelia es compañera de grupo de Angélica y tiene 11 años; vive con la abuela, la mamá, el papá, tres hermanas y un hermano. Su mamá terminó la primaria, no siguió estudiando “porque no se acostumbraba y el pueblo estaba muy pobre y aquí no había escuelas, hasta sexto nada más había”. Su papá hizo sólo un año de secundaria en Tlacolula, pero no le gustó la escuela porque había muchas cosas que no entendía. Alma tiene una hermana mayor

que va a la secundaria técnica de Tlacolula y las otras hermanas van a la primaria de San Bartolomé, donde también estudiaron su mamá y su papá.

Alma, al igual que Angélica, realiza muchas actividades domésticas —cuidar a su hermano menor, lavar la ropa, hacer la comida, ir a comprar cosas a la tienda, lavar trastes, barrer la casa, acarrear agua, trapear, tender las camas, ayudar a sus hermanos a hacer la tarea, ir por tortillas y limpiar los muebles— pero, como a ella le gusta estudiar y no hacer quehacer, protesta. Cuenta su mamá que cuando la pone a cuidar al hermanito le dice que “no porque esa es mi obligación [de su mamá] y yo lo tengo que hacer”. Sin embargo, no se escapa totalmente de algunas ocupaciones, “después de jugar y ver la televisión un rato, las ponemos a barrer y lavar su ropa y cuando no hay clases las llevamos al campo”, refiere su mamá.

La mamá de Alma tiene un puesto de verduras en Tlacolula que ellos mismos cultivan. Ella sola lo atiende, “este es un medio para sacar dinero para que estudien los niños... Quisiera que estudiaran hasta donde nosotros podamos, porque tenemos como padres la obligación de mandarlos a la escuela y que fuera a la universidad, como mi hermana”. Y es que la hermana de la señora Yolanda, como era la menor, si pudo estudiar, ya había escuelas, terminó en la telesecundaria de San Bartolomé y se fue a hacer servicio comunitario durante un año, después entró al CBTIS, regresó a hacer servicio de instructora [de Conafe, seguramente] y así obtuvo una beca para continuar estudiando en la universidad. Está casada con un arquitecto de Tlacolula y estudia la licenciatura en turismo.

El papá de Alma estuvo trabajando por temporadas en Estados Unidos, se hizo de un pequeño capital y decidió establecerse en San Bartolomé con su familia. Trabaja como campesino y cultiva sus propias tierras.

Para Alma, a diferencia de Angélica, lo primero es tener salud y educación. Quiere ser doctora o enfermera “para salvar a muchas personas”; ir a la escuela es bueno porque si no “no llegaríamos a ser alguien, si no vamos a la escuela quién va a ayudar a otros niños”. Cree que podrá lograr sus metas si le pone mucho empeño, estudia mucho y recibe el apoyo de sus papás. Una percepción y un juicio autónomo. Aunque Alma haga énfasis en que la decisión de seguir estudiando es de ella y “depende de que le eche ganas a la escuela y no repruebe”, va a seguir estudiando en la secundaria técnica de Tlacolula, a 30 minutos de distancia en camión. Además sus papás afirman que efectivamente sus hijas pueden escoger la escuela a la que deseen asistir: “mi hija Elsa decidió irse a la técnica y nosotros la apoyamos, y como ahora ve Alma que su hermana va ahí, pues ella también quiere ir ahí”.

Alma a diferencia de Angélica recibe ayuda de su hermana mayor, de su papá y hasta de su mamá cuando tiene dudas en las tareas. También consulta en los libros de su hermana y asiste a la biblioteca de San Bartolomé cuando le dejan realizar algunas investigaciones.

En el marco de la encuesta, Alma afirma que esta bien que María “quiera seguir estudiando y que sea de grande lo que ella quiere”, por el contrario Angélica cree que esta bien que María “quiera seguir estudiando, pero debe escoger algo más para una mujer”.

Ambas son expresivas, pero más Alma, incluso le molesta bastante que sus tíos cuestionen su forma de ser y explica: “yo hablo bastante y siempre dicen cosas de mí, nunca les he dicho que no digan eso”. Alma no le apena ser tan comunicativa, por el contrario lo reconoce con orgullo.

Cuando alguien les pide que hagan algo que no es correcto, Angélica cede si el que se lo pide es su papá, su mamá, un maestro o su mejor amigo, comportamiento muy distinto al que expresaría Alma en esa misma situación, “no lo hago y le explico a quien me lo

pidió que eso esta mal o no es correcto”. Lo que esto indica es que Angélica es menos autónoma en su juicio moral que Alma.

La última vez que recuerdan haberse sentido mal fue por comentarios similares aunque en escenarios diferentes, Alma escuchó en su casa que “dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron”, le molestó mucho pero no se lo platicó a nadie ni hizo nada, a pesar de su capacidad comunicativa más visible. El padrino de Alma estaba conversando con su papá y expresó que no es bueno que las mujeres estudien, “no es importante”, “las mujeres nos sacan dinero, no nos dan dinero”. El papá de Alma le indicó que eso no era cierto y que para él es primordial que sus hijas estudien, a Alma esto le pareció muy bien y es una expresión que muestra como cultiva su relación de género con más autonomía. A su vez, Angélica escuchó el mismo comentario en la escuela, “no me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así, mis papás, mi maestro o mis amigos”.

Para Alma Argelia el escenario principal es su casa, parece contradictorio porque su mamá admira la sinceridad de su hija, reconoce que tiene un “corazón muy noble” y siente que se preocupa por todos, sin embargo, la última vez que Alma recuerda haber tenido problemas fue en su casa y cuando quiso platicar con alguien y no se pudo también fue en su casa. La reacción fue similar, se molestó pero no se lo platicó a nadie y no hizo nada, con tristeza expresa “cuando me siento mal no se lo digo a mis papás, cuando me siento mal me lo guardo dentro de mí y no se lo digo a nadie”. Esto es, una vez más, una dimensión de su capacidad comunicativa que ha decidido no aplicar en su vida cotidiana para enfrentar los problemas de su casa.

En el caso de Angélica la última vez que hubo problemas en que varios se enojaron fue en el salón de clases “hicimos algo sin autorización” y “como me fallaron o les fallé ya no los tomé en cuenta o ya no me toman en cuenta”. En contraste con Alma, cuando

Angélica quiso platicar con alguien de sus problemas, ocurrió con sus amigos “me escuchó pero trató de imponerme una solución” y a ella no le gustó que no la escucharan o la criticaran, pero entiende que a veces la gente es así.

En contraste con la reacción de Angélica, Alma intenta estar siempre en la mejor disposición de ayudar a sus compañeros cuando tienen problemas, los escucha y logra ponerse de acuerdo para jugar o trabajar en equipo, “me gusta mucho ayudarle a mis compañeros, en las cosas que a ellos les parecen difíciles”. Angélica prefiere que cada quien haga una parte de la tarea, no presta ayuda por temor al regaño del maestro o de sus papás. Esto muestra que Alma es más autónoma, mientras que Angélica actúa de manera más individualizada. No obstante, coinciden en que lo que más valoran en su mejor amigo es “que me respeten a mí o a los demás aunque a veces no estemos de acuerdo”.

En la familia de Alma Argelia se expresa claramente la importancia que tiene para todos la asistencia a la escuela, la mamá trabaja para darle educación a sus hijos, el papá les ayuda con la tarea y la tía se ha constituido en el ejemplo a seguir.

Angélica guarda recuerdos amargos de un padre borracho y golpeador, ahora sustituido por un hermano impositivo. Hablar de que Angélica pueda seguir estudiando se torna un tanto complicado, está mediado por lo económico y el convencer al novio de que ella todavía no se quiere casar, es decir, lograr imponerse autónomamente frente a una tradición o someterse a ella de forma heterónoma.

VIII. Escuela Primaria “El Pensador Mexicano” de Viguera, Municipio de San Pablo Etla

La escuela “Primaria Rural de Viguera” hoy conocida como Escuela Rural “El Pensador Mexicano” fue creada en 1936 en Viguera,

municipio de San Pablo Etlá, Oaxaca⁴. El terreno original de 15 mil metros cuadrados fue cedido por “el hacendado”⁵. Inició con un total de 59 alumnos; 38 niños y 21 niñas. El censo de la localidad, entonces, era de 77 adultos predominantemente de origen zapoteca (SEP, caja 40).

La participación de los vecinos fue decisiva en la construcción del edificio escolar, desde gestionar el dinero, vigilar su edificación y trabajar cuando era necesario. Se logró que llegaran aportaciones federales, 4,000 pesos; estatales 4,000 pesos y locales, la población aportó 8,000 pesos en material y mano de obra.

La presencia de los padres ha sido constante a lo largo de la historia de esta escuela. A través del tequio⁶ la han hecho crecer, pero también han vigilado que los maestros cumplan con sus obligaciones académicas, de no hacerlo han solicitado su destitución o cambio de adscripción:

Las suscritas autoridades que al calse (sic) firmamos mayoría de vecinos y padres de familia, piden directamente sin salvar conducto, a esa Secretaría de Educ. Púb. de su muy digno cargo, el cambio de la Mestra Rur. Federalizada, María Muñoz Díaz S. En vista de lo que a continuación expresamos, ante Ud. desimos (sic) verdad, y se nos digan estas razones,

⁴ Hoy (noviembre de 20004) la localidad tiene la categoría de Agencia y esta dentro de la zona conurbada del Distrito de Oaxaca de Juárez.

⁵ En un documento aparece que el terreno fue cedido por el hacendado C. Alfredo del Valle y en otro dice que por los vecinos (SEP, caja 40, exp. 1 y 2). Sin embargo, en las entrevistas se mencionó que la localidad lleva el nombre de “Trinidad de Viguera” por una hacienda del mismo nombre que funcionó hasta casi la década de los cuarenta cuando se hizo el reparto agrario; en el casco fue construida otra escuela “Ciudad de los niños” alberga niños y niñas abandonados, esta dirigida y administrada por sacerdotes católicos.

⁶ Trabajo colectivo. Periódicamente los padres de familia son llamados a trabajar para mejorar las jardinerías, pintar, repellar y hacer limpieza profunda. Cuando se tenía la parcela escolar había que sembrarla y vender la producción.

para que desde luego ordene inmediatamente el cambio directo de la Maestra.

[...] los niños no tienen ningún adelanto [...] estamos como en la esclavitud verdaderamente [...] varios padres de familia ya no mandan a sus hijos a la escuela porque se ve que nadamas (sic) vienen a perder el tiempo y más trabajo y provecho (sic) sacan cuidando sus animalitos, que haciendo planitas todos los días (SEP, caja 40, exp. 19: 1950).

Al parecer la presencia de las mujeres en la escuela “El pensador Mexicano” fue aumentando paulatinamente, en 1950 estaban inscritas más niñas que niños y la asistencia de las niñas era también ligeramente superior a la de los niños.

| Totales | | | Grados | | | | | |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Suma | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2 | 34 | 38 | 19 | 23 | 10 | 10 | 5 | 5 |
| Asistencia media | | | | | | | | |
| 2 | 20 | 22 | 10 | 12 | 8 | 8 | 2 | 2 |

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Departamento de Estadística Escolar 1950 (Archivo histórico de la SEP, caja 40 exp. 21)

Las instalaciones con las que cuenta son amplias, tiene 2 aulas por grado escolar. Cuenta con una cancha de básquetbol y volibol, dos patios amplios, baños, la dirección y al fondo un salón audiovisual.

Al entrar a la escuela se encuentra: a la derecha una pequeña jardinera y en lo alto los salones de 6° año, frente a ellos la dirección de la escuela y a un costado de la dirección los baños. Al fondo se ubicaban los grupos de tercero, cuarto y quinto. La escuela cuenta con una puerta delantera y otra trasera; tiene parcela escolar, pero ya no se cultiva.

Durante el recreo, las madres de familia de los estudiantes venden comida y aguas, llevan comales y ahí mismo preparan los

Matrícula de Estudiantes en 2004

| GRADO Y GRUPO | HOMBRES | MUJERES | TOTALES |
|---------------|---------|---------|---------|
| 1º. A | 19 | 17 | 36 |
| 1º. B | 21 | 16 | 37 |
| 2º. A | 12 | 15 | 27 |
| 2º. B | 10 | 17 | 27 |
| 3º. A | 17 | 19 | 36 |
| 3º. B | 22 | 13 | 35 |
| 4to. A | 20 | 13 | 33 |
| 4to. B | 21 | 11 | 32 |
| 5to. A | 17 | 18 | 35 |
| 5to. B | 15 | 23 | 38 |
| 6to. A | 12 | 19 | 31 |
| 6to. B | 12 | 19 | 31 |

Fuente: Elaboración propia con base en Estadísticas Escolares 2004 de la escuela "El Pensador Mexicano".

alimentos. Se observa que los niños se juntan en grupos de edad y sexo, juegan a correr uno tras otro, o con balones en la cancha; otros simplemente se sientan a platicar. Después del recreo los niños tardan en entrar de nuevo a sus salones. Actualmente las instalaciones funcionan en el turno matutino y el vespertino.

Se encuestaron a 184 estudiantes, 55 de cuarto grado, 70 de quinto y 59 de sexto grado. Del total de estudiantes encuestados, 98 son niñas y 86 niños. A diferencia de otras escuelas analizadas en este estudio, niñas y niños mantienen prácticamente el mismo grado de avance de acuerdo a su edad. En cuarto grado encontramos a la mayoría de niñas y niños con 9 años de edad, 63.3 por ciento y 59.1 por ciento respectivamente. Para sexto grado, sin embargo, como en varias de los otros casos, se invierte un poco la proporción de niñas y niños por edad, 63.9 por ciento de las niñas y 60.9 por ciento de los niños tienen 11 años de edad (ver anexo VIII, Tabla VIII. 1).

A. La familia, la pertenencia indígena y las responsabilidades familiares de los niños

En comparación a las otras escuelas, es muy reducida la proporción de madres y padres de familia que no estudiaron o no terminaron la primaria, 12 por ciento en promedio. Además, un mayor porcentaje de madres de familia, 27.3 por ciento, que de papás, 19.8 por ciento, terminó la primaria y más del 40 por ciento tiene estudios de secundaria o mayor escolaridad (ver anexo VIII, Tabla VIII.2 y VIII.3). Los padres de familia de esta escuela tienen los mayores niveles de escolaridad de todos los casos de este estudio.

La mayoría de niñas y niños, 67.4 por ciento, respondieron que en su casa nadie habla lengua indígena. Sólo en una tercera parte de los hogares alguien habla lengua indígena, siendo esta Mazateco, Mixe, Mixteco, Zapoteco y Náhuatl. Un 19.7 por ciento de los estudiantes respondieron que en sus familias no todos hablan español y sólo un 9.9 por ciento de los estudiantes se identifica con algún pueblo o comunidad indígena (ver anexo VIII, Tabla VIII.4 y VIII.5).

Lo primero más importante para la familia de los niños es tener salud, 29.9 por ciento, seguido de tener agua, 23.4 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.6).

Las responsabilidades domésticas de niñas y niños en este marco familiar y social de la colonia Viguera son distintas de los otros casos analizados. La distinción de género tiende a perderse, aunque se conserva la responsabilidad de las niñas sobre lavar los trastes, barrer y ligeramente sobre lavar la ropa. Los niños por su parte mantienen la responsabilidad sobre las tareas de acarrear agua y traer leña (véase anexo VIII, Tabla VIII.8 a VIII.11). La tarea que sigue resultando más difícil de distinguir por género es el cuidado de los hermanos menores. Como en los demás casos, los resultados nos indican que los niños colaboran en una mayor proporción que las niñas con esta tarea y esto no cambia de manera

importante cuando lo analizamos por grado, aunque para sexto grado llega a ser mayor la proporción de niñas que asume esta tarea que los niños (véase anexo VIII, Tabla VIII.12). Lo que sí parece es que se disminuye la proporción de niñas y niños que asumen esta actividad en un contexto más urbano y menos pobre.

En este marco familiar de “mejores condiciones socioeconómicas”, en promedio sólo el 12 por ciento de niñas y niños reportan que trabajaron la semana pasada, con una mayor proporción de niños, 14.1 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.13) y sólo un 5.5 por ciento de niñas y niños dicen que no trabajaron, aunque lo hacen normalmente. Por esto el 69.9 por ciento de niñas y niños dice que sólo se dedicó a los quehaceres de su casa. Sin embargo, llama la atención que un 22.4 por ciento de niñas y niños señalan que ayudaron a trabajar en un negocio familiar (véase anexo VIII, Tabla VIII.14), también que existe un porcentaje importante de niños que colaboraron en actividades agrícolas o cría de animales (véase anexo VIII, Tabla VIII.15) y que el 18 por ciento de niñas y niños dicen que recibieron algún pago por lavar, planchar o hacer mandados (véase anexo VIII, Tabla VIII.16). El 37.3 por ciento de niños señala que le pagan por el trabajo que realiza fuera de casa y el 16.1 por ciento de las niñas (véase anexo VIII, Tabla VIII.17). En suma, niñas y niños de Oaxaca trabajan en promedio menos que el resto de los niños de los otros siete casos analizados en esta investigación.

B. La escuela y la disyuntiva de seguir estudiando la secundaria

Las aspiraciones de niñas y niños, en este marco social tan distinto de los otros casos, también son diferentes. En contraste con las niñas de los otros casos que aspiraban a ser maestras, la mayor parte de niñas y niños quieren ser médicos, 23.8 por ciento. Sin embargo para las niñas la siguiente aspiración profesional más

importante, como en casi todos nuestros demás casos, es ser enfermera, 21.3 por ciento y para los niños se sigue repitiendo, ser policía, 19.7 por ciento. En el siguiente orden aparece entre las niñas la aspiración de ser maestra, 19.1 por ciento y para los niños ser ingeniero, 16.9 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.18).

Las niñas creen que podrán lograr sus aspiraciones principalmente si le ponen mucho empeño, 42.3 por ciento. En contraste, los niños creen que podrán lograr esto siempre y cuando los apoyen sus papás, 39.5 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.19). La estrategia de niñas y niños para lograrlo es la misma, 80.9 por ciento, estudiar mucho y recibir el apoyo de sus papás (ver anexo VIII, Tabla VIII.20); sólo un 15.3 por ciento de niñas y niños juzgan de forma heterónoma que para seguir estudiando simplemente tienen que hacer lo que sus papás les digan. Estas respuestas confirman que la mayoría de los estudiantes juzgan con autonomía sus posibilidades de seguir estudiando. Esta opinión es muy parecida a la de niñas y niños de la escuela indígena de esta misma entidad y de la escuela urbana de Yucatán. Esto se acentúa un poco más en las niñas en sexto grado (ver anexo VIII, Tabla VIII.21).

Cuando se les pregunta sobre la decisión de una niña que quiere ser ingeniera, las niñas contesta en su gran mayoría, 71.1 por ciento, que está bien que siga estudiando y que sea lo que quiere ser. Esta opinión supera a la de los niños en más de 14 puntos porcentuales (véase anexo VIII, Tabla VIII.22). Sin embargo, llama la atención que aún un 14.2 por ciento por igual de niñas y niños consideran que la niña debería tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa, asimismo que un 26.7 por ciento de los niños que opinan que debería de escoger algo más para mujer, frente a un 13.4 por ciento de las niñas. Estas distribuciones se mantienen cuando las analizamos con niños y niñas de sexto grado.

En cuanto a la decisión de que niñas y niños continúen sus estudios de secundaria, niñas y niños piensan muy parecido. Como

un muestra de su capacidad de juicio social autónomo y como confirmación a la hipótesis de esta investigación, casi la mitad de ellos creen que debe ser una decisión conjunta entre ellos y sus papás, pero un 21.6 por ciento de niñas creen que es una decisión de ellas en lo particular, frente a 17.6 por ciento de sus compañeros. Un 22 por ciento de niñas y niños creen que es una decisión sólo de sus papás, grupo que mostraría el carácter heterónomo de su juicio social (véase anexo VIII, Tabla VIII.23).

Cuando niñas y niños analizan y opinan de qué depende esta decisión, se dividen. En promedio casi la mitad de ellos considera que depende de que ellos le echen ganas a la escuela y que no reprobren; y otro grupo importante de ellos, un 42 por ciento, considera que dicha decisión depende de que sus papás los sigan apoyando (véase anexo VIII, Tabla VIII.24). Así que cuando opinan si seguirán estudiando después de la primaria, niñas y niños contestan abrumadoramente con 91.2 por ciento que sí. Aunque existe un 10.3 por ciento de niñas que dicen que no continuarán porque tendrán que trabajar, porque no podrán pagar sus estudios, porque su papá no quiere que estudie o porque la secundaria está muy lejos (véase anexo VIII, Tabla VIII.25).

C. La disyuntiva entre hacer lo que se me pide o lo que debe ser

Como en casi todos los casos de este estudio, una proporción importante de niñas y niños estarían dispuestos a hacer algo malo o incorrecto, siempre y cuando se los pidan sus papás, su maestro o su mejor amigo, 37 por ciento de niños y 23.7 por ciento de niñas. La mayor proporción de las niñas, sin embargo, opina que no lo harían, aunque se enojarán con ellas, 32.7 por ciento; un 18.2 por ciento de los niños también opinó así. Asimismo, casi un 30 por ciento de niñas y niños tampoco estaría dispuesto a hacer lo que se les pida, explicándole a la persona que se lo pidió (véase anexo

VIII, Tabla VIII.26). Esto significa que casi el 60 por ciento de las niñas expresa un juicio autónomo moral al rehusarse a no hacer algo incorrecto, aunque se lo pida alguien con autoridad. Esta expresión de autonomía es parecida a la de las niñas indígenas de Nichnamtic y más alta que lo que respondieron en las de las escuelas de Puebla, la urbana de Chiapas, las dos escuelas de Yucatán y la indígena de Oaxaca.

La escuela y la casa han sido los dos principales escenarios más recientes donde ocurrió algo que hizo sentir mal a niñas y niños (véase anexo VIII, Tabla VIII.27). Para las niñas lo más importante que las hizo sentir mal fue que se burlaron de ellas porque se tardaron mucho en hacer algo o lo hicieron mal, 28.8 por ciento. Una proporción igual de niños opinó esto mismo. Aunque para los niños lo más importante que los hizo sentirse mal fue que dijeran que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron (véase anexo VIII, Tabla VIII.28). Un 24.4 por ciento de niñas también contestó así. Esta expresión de discriminación de género afecta tanto a niñas como a niños.

Ante esta situación, niñas y niños tomaron distintas acciones. La acción principal para las niñas fue comentarlo con sus papás o sus amigos, 25.8 por ciento, frente a 19.4 por ciento de los niños que opinaron también así. Aunque para los niños la acción más importante fue no hacer nada ni platicarlo con nadie, 34.9 por ciento así contestaron, frente a un 22.5 por ciento de niñas que también eligieron esta acción (véase anexo VIII, Tabla VIII.29). Esto significa que hay una proporción importante de niñas, como lo han hecho en los otros casos, que recurre a una estrategia comunicativa para enfrentar el problema, aunque en este caso también de niños.

La casa y el salón de clase fueron los dos escenarios recientes más importantes para niñas y niños en los que varias personas se enojaron (véase anexo VIII, Tabla VIII.31). Lo que sucedió fue distinto para niñas y niños. Para las niñas lo más importante fue que

hablaron mal de ellas, 25.6 por ciento; para los niños que no hicieron el trabajo como se les pidió o no entendieron. Ante esta situación niñas y niños optaron por la misma acción, comentarlo con sus papás o sus amigos, 31.2 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.32 y VIII.33). Una vez más, como cuando algo las hizo sentir mal, niñas y niños de esta escuela urbana de Oaxaca recurrieron también a una estrategia comunicativa para enfrentar un problema de convivencia.

La casa fue el escenario reciente principal para la mitad de niñas y niños en el que tuvieron obstáculos para platicar de sus problemas (véase anexo VIII, Tabla VIII.34). El obstáculo más importante para niñas y niños fue que no encontraron la mejor forma de explicarlo, 33.3 por ciento, seguido de que sus interlocutores criticaron su forma de pensar y los regañaron, 20.4 por ciento y 31 por ciento (véase anexo VIII, Tabla VIII.35). Ante esta situación las acciones que tomaron niñas y niños fueron distintas. Para las niñas lo más importante fue entender que cada quien tiene sus propias opiniones sobre las cosas, 43.5 por ciento, frente al 22.6 por ciento de los niños que también opinaron así. Un 27.2 por ciento de niñas y niños decidieron no hacer nada ni decirselo a nadie (véase anexo VIII, Tabla VIII.36). Como ha ocurrido en los demás casos de esta investigación, frente a problemas de comunicación, niñas y niños decidieron no buscar más alternativas.

Niñas y niños por igual encontraron en el salón de clases el escenario más reciente donde tuvieron problemas para participar, 48 por ciento en promedio, seguido de su casa, 29.5 por ciento en promedio (véase anexo VIII, Tabla VIII.37). Aunque los obstáculos fueron distintos para niñas y niños. Para las niñas el obstáculo principal fue que nunca les dieron la palabra o no las dejaron participar, 31.1 por ciento opinó así, frente al 20 por ciento de los niños. Para los niños el problema principal fue que su papá no los dejó participar y los regañó, 26.3 por ciento opinó así, frente al 12.2

por ciento de las niñas (véase anexo VIII, Tabla VIII.38). La principal acción que tomaron las niñas, 31.5 por ciento, fue platicarlo con sus papás, hermanos o amigos, frente al 23.8 por ciento de los niños que actuó también así. Para los niños la acción más importante fue no platicarlo con nadie ni hacer nada, un 31.3 por ciento de niños actuó así, frente al 19.1 por ciento de las niñas (véase anexo VIII, Tabla VIII.39). Una vez más las niñas mantienen una tendencia mayor que los niños a enfrentar los problemas de participación en su escuela y su casa mediante una estrategia comunicativa.

Cerca de un 60 por ciento de los niños que faltaron a la escuela la última ocasión fue porque se enfermaron (véase anexo VIII, Tabla VIII.40). Hubo muy pocos niños que faltaron por tener que trabajar o cuidar a sus hermanos, casi 8 por ciento fueron niñas y 4.3 por ciento niños. A pesar de esto, más niños que niñas se quejan de faltar a la escuela por estas razones, 16.2 por ciento y 9.9 por ciento respectivamente.

Finalmente, lo que más valoran las niñas de su mejor amiga (o) es el empeño que le ponen a sus juegos y sus tareas, 34 por ciento de las niñas opinó así, frente al 21.7 por ciento de los niños. Para los niños lo más importante es que se respeten, aunque a veces no estén de acuerdo, 36.1 por ciento lo cree así, frente al 31 por ciento de las niñas (véase anexo VIII, Tabla VIII.41).

D. La construcción de su autonomía y su libertad frente a su responsabilidad

Las familias de las niñas de la escuela "Pensador Mexicano" de Viguera, Oaxaca, fueron muy distintas del resto de los casos analizados. La escolaridad de los padres de familia fue muy superior a los de las otras escuelas, con sólo el 12 por ciento de ellos que no estudiaron o no terminaron la primaria; por ejemplo, en las escuelas urbanas de los otros estados, los padres de familia que no estudiaron

o no terminaron la primaria fueron, en Puebla 29 por ciento, en Yucatán 36 por ciento y en Chiapas 24 por ciento. Además, a diferencia de las otras escuelas, en dos terceras partes de las familias se responde que nadie en casa habla alguna lengua indígena y sólo en el resto alguien de la casa habla lengua indígena.

En este marco se pierde mucho la distinción de género en cuanto a las responsabilidades domésticas de las niñas frente a los niños, especialmente en cuanto al cuidado de los hermanos menores. Los porcentajes de niñas y niños que trabajan fuera de casa son los más pequeños en comparación al resto de los casos estudiados y es sólo ligeramente superior el porcentaje de niños que trabajan sobre el de niñas. Aunque debe destacarse que cerca de un 20 por ciento de niñas y niños reciben algún pago por lavar, planchar o hacer mandados y un 37 por ciento de niños y un 16 por ciento de niñas responden haber recibido algún pago por trabajar fuera de casa.

En este marco tan distinto, niñas y niños de la escuela "Pensador Mexicano" tienen aspiraciones profesionales distintas de ser maestro, como el resto de las escuelas. Niñas y niños de esta escuela primaria de Viguera quieren ser principalmente médicos, seguido para las niñas de su opción tradicional de enfermera y los niños su otra sorprendente opción tradicional, ser policías. De cualquier forma, casi un 20 por ciento de las niñas quiere ser maestra y otro tanto de los niños quiere ser ingeniero. Las niñas creen que ellas pueden ser lo que quieran y lo expresan mayoritariamente más que los niños. Por eso, al parecer, niñas y niños creen que la decisión de continuar estudiando la secundaria es una decisión conjunta entre ellos y sus papás; y que esto depende de que le echen ganas a la escuela y no reprobren. Por esto mismo más del 90 por ciento consideran que continuarán estudiando la secundaria. En suma, en este contexto urbano de la escuela de Oaxaca existe una expresión de mayor autonomía de juicio social y de juicio personal, pero no existe una marcada distinción de género.

Casi un tercio de las niñas no estaría dispuesta a hacer algo malo, aunque se lo pidieran sus padres o su maestro y otro tanto de ellas, incluso además de no hacerlo se lo explicaría a la persona que se lo pidió. En contraste, un 37 por ciento de los niños sí lo haría. Esto significa que hay una fuerte expresión de autonomía de juicio moral entre las niñas, uno de los más altos de todos los casos analizados.

En situaciones que hicieron sentir mal a las niñas o que varias personas se enojaron o tuvieron problemas para participar, un buen porcentaje de las niñas de Viguera optó por actuar comunicativamente, comentándolo con sus papás o sus amigos.

En este marco tan distinto de los otros casos analizados es que examinamos a profundidad dos formas contrastantes de niñas de la escuela de Viguera para enfrentar sus retos cotidianos y construir su autonomía y su responsabilidad.

E. Dalia y Rocío

Dalia tiene 12 años de edad y tiene dos hermanos, uno de 15 y otro de 9. Su hermano mayor estuvo a punto de dejar la escuela porque quiso estudiar en un CBta y se hizo de "malas amistades", pero como había tenido una buena trayectoria escolar su mamá vio la forma de que lo recibieran en la preparatoria. La mamá de Dalia explica: "El grande estaba en el CBta de San Lorenzo, yo lo quería meter a la prepa, pero él no quiso, ya cuando iba a terminar el año lo sacaron. Yo fui a dar vueltas a la prepa y logramos acomodarlo otra vez a primer año. Él nunca había reprobado ningún año y por eso lo perdonamos".

Sin embargo, Dalia tuvo que negociar con su papá su permanencia en la escuela cuando reprobó cuarto año, su papá le indicó: "ahora si te voy a sacar de la escuela", "yo le dije que me gustaría ir a la escuela" y dice "hay bueno pues tu sabes". "Y luego ya pasé a quinto". El hermano menor de Dalia va a la primaria.

El papá de Dalia es herrero, su mamá vende verduras y lava ropa ajena. La mamá de Dalia no terminó el segundo año de primaria, no quiso estudiar porque su papá no iba a las juntas, pero nunca le expresó la verdadera razón, simplemente le dijo que no le gustaba la escuela. Entonces su papá le puso un puesto de verduras y fruta, ella recuerda que “vendía y lloraba” pero finalmente aprendió el negocio. El papá de Dalia, en contraste, terminó la secundaria.

El papá de Dalia es originario de Trinidad de Viguera y su mamá de San Antonio de la Cal, cuando murió la abuela materna les dejó una herencia así que trasladaron su residencia a la tierra natal de la señora Irma, la mamá de Dalia. La familia no se acostumbró y, entonces, decidieron vender y comprar un terreno en Viguera. La casa no está terminada, las ventanas están cubiertas con plásticos y láminas sobrepuestas, es de tabicón revocada por dentro y el techo es de lámina galvanizada, y se encuentra dentro de un terreno amplio delimitado por alambres de púa y láminas oxidadas.

Si bien Dalia tiene claras sus obligaciones diarias — ir a comprar cosas a la tienda, barrer la casa, tender las camas, limpiar los muebles, darle de comer a su papá y meter su tambo de agua, y lavar los trastes cuando su mamá no está — a menudo es reprendida por no cumplirlas o protestar porque le parece injusto que a sus hermanos no les exijan igual que a ella: “Me enoja porque mis hermanos no hacen nada, yo les digo que se pongan a recorrer, pero ellos no quieren porque [dicen que] para eso tienen mamá”. La protesta de las niñas es un juicio moral autónomo frente a la discriminación de género en la asignación de las responsabilidades domésticas por parte de su mamá.

Dalia desea ser química, pero sabe que necesita el apoyo de sus padres y ser más dedicada para lograrlo. A diferencia de los planes de Dalia — que cree poder tomar la decisión por sí misma para continuar estudiando — su madre considera que no podrá asistir a la secundaria si no mejora sus calificaciones.

Rocío, compañera de Dalia, vive en el paraje “El Cerrito” y hace 25 minutos para llegar a la escuela. La casa de Rocío no tiene luz, drenaje, ni agua potable. Rocío es parte de una familia de cinco integrantes, su madre, su padrastro y sus dos hermanos, uno de once y otro de dos años. Su mamá lava ropa ajena y su padrastro es estibador. Ninguno de los dos fue a la escuela debido a la falta de dinero. Tienen muy poco tiempo viviendo en Trinidad de Viguera, tres meses. Antes vivían en la costa de Oaxaca. La familia trabajó todo un año para comprar el terreno y posiblemente el próximo año escolar, ni Rocío, ni su hermano asistan a la escuela para que, con el dinero que junten, puedan construir una casa de material.

La casa de Rocío es de material de desecho, techos y paredes son de lámina galvanizada y láminas oxidadas y agujeradas; en un cuarto de cuatro por cuatro metros tienen dos camas matrimoniales, la estufa y una pequeña mesa. Rocío comparte la cama con su hermano.

Rocío, por ser la mayor de los hijos, se le ha asignado la tarea de cuidar a su hermano pequeño, limpiar la casa, acarrear agua y salir a lavar ropa ajena con su mamá. Estas actividades han impedido que Rocío sea una alumna regular, generalmente debe cambiar los libros por la escoba. Según su mamá su hermano también falta a la escuela pero sus ausencias son menores “porque no tengo tanta confianza en él, en dejarle al bebé como con Rocío que ella sí sabe preparar la mamila, cambiarlo, es brazo fuerte”. La asignación de tareas domésticas, asignadas por edad y por género, se suman a los problemas económicos para interferir con la asistencia a la escuela.

Mientras que Dalia puede aspirar a estudiar, Rocío debe tener como primera necesidad tener comida suficiente y dinero. Rocío no podrá cursar la secundaria debido a la falta de recursos económicos y porque de acuerdo con su mamá, las instalaciones se localizan muy lejos de su casa. La señora piensa “que si acaso, Rocío, termine la primaria porque a veces me dan ganas de sacarla

ya, porque a veces no hay dinero para las tortas y yo les digo ahora no van porque no hay dinero". A pesar de las constantes quejas y las drásticas medidas de su madre, Rocío en algunas ocasiones simplemente sale por la puerta rumbo a la escuela, le molesta mucho tener que faltar por ayudar a su madre. Con tristeza Rocío confiesa desear ser enfermera, pero teme nunca poder llegar a cumplir su meta; sabe de antemano que la decisión depende en gran medida de sus padres. Rocío es un caso típico donde el género y la pobreza se suman para contribuir a evitar que asista a la escuela, primero con inasistencias, lo que influye en su bajo desempeño académico, para que después muy probablemente abandone la escuela.

Ni Dalia ni Rocío reciben ayuda de sus hermanos, ni de sus papás para hacer las tareas, ellas "solitas" lo resuelven. Cuando le dejan tareas de investigación, Rocío consulta algunas revistas que tiene en su casa "Muy Interesante" y Dalia va a un café internet que está cerca de su casa.

Las respuestas de Dalia y Rocío son muy distintas en la encuesta. Dalia afirma que esta bien que María, la personaje del cuestionario, "quiera seguir estudiando pero debe escoger algo más para una mujer". Por el contrario Rocío cree que esta bien que María siga estudiando y "que sea de grande lo que ella quiera".

Ambas son calladas y algo tímidas, no obstante, frente a la agresión responden de manera distinta. Rocío responde hasta con golpes, en la escuela donde estudiaba antes "tuve problemas con mis compañeras porque me decían de cosas y no me gustó y me las agarré", "no me iba a dejar". Dalia y Rocío también contestaron de manera distinta en aquella pregunta de la encuesta, cuando alguien les pide que hagan algo que no es correcto. Dalia cede si el que se lo pide es su papá, su mamá, un maestro o su mejor amigo. En contraste, Rocío no lo haría porque cree que esta mal y no le importa si la persona que se lo pidió se enoja con ella. Rocío expresa así un juicio moral autónomo frente al juicio heterónomo de Dalia.

La última vez que recuerdan haberse sentido mal, le ocurrió a Dalia en la escuela cuando le dijeron que "los niños y las niñas no pueden hacer solos las cosas" y a Rocío en su casa al "burlarse de ella por no acabar rápidamente un quehacer". Tanto Dalia como Rocío se molestaron muchísimo pero no se lo contaron a nadie. Ninguna de ellas recurrió a una estrategia comunicativa.

Sin embargo, Dalia y Rocío difieren en otras cuestiones. Dalia se puso furiosa porque no le prestan atención pero "entiende que la gente es así"; mientras que Rocío considera que "debe ser tolerante ya que cada quien tiene su opinión sobre las cosas". Sin embargo, Dalia y Rocío coinciden en que prefieren no hablar con los adultos de sus problemas porque o no las escuchan o tratan de imponerles una solución. Esta parece ser la razón de no recurrir a una estrategia comunicativa.

En contraste con Dalia, Rocío intenta estar siempre en la mejor disposición de ayudar a sus compañeros cuando tienen problemas, los escucha y logra ponerse de acuerdo para jugar o trabajar en equipo. Esta parece ser otra muestra de la forma en que construye y expresa su autonomía social y moral. Mientras que Dalia se desespera fácilmente y aunque discute no es capaz de llegar a consensos, no presta ayuda y prefiere ignorar a los excluidos.

La mamá de Dalia es poco expresiva sobre la importancia que tiene para ella el que su hija siga estudiando, sin embargo, en algunas ocasiones le ha dicho a su hija que no desea que sea como sus primas "porque ellas no saben leer ni escribir nada, no saben hacer nada, más que estar con mi tía que las pone a hacer todo su quehacer". La tía de Dalia es viuda y tuvo que sacar a las hijas de la escuela porque son muy pobres.

En contraste, la mamá de Rocío expresa claramente que no puede darle más que la primaria a su hija y frecuentemente busca una razón para que Rocío se quede en casa: no hay desayuno, no hay dinero para las tortas, tiene que cuidar al hermano pequeño,

incluso la iba a sacar de la escuela porque no le podía comprar el uniforme de deportes y el maestro ya no la iba a dejar entrar a clases. Además, la mamá de Rocío afirma que si tuviera recursos mandaría al niño antes que a la niña a la secundaria, confirmando la discriminación tradicional de género. Rocío, sin embargo, con la autonomía social y moral mostrada en diversos aspectos está decidida a buscar una beca o alguien que se la lleve de su casa para que pueda seguir estudiando, a pesar de que su desempeño académico no es el mejor de su clase.

Tercera parte

Discusión de resultados y recomendaciones de política educativa

Discusión de resultados

Empezamos esta investigación con una pregunta: ¿Por qué abandonan la escuela las niñas mexicanas entre la primaria y la secundaria? Confirmamos, mediante un análisis de estadísticas censales nacionales y de los resultados de otras investigaciones, que el problema se concentraba principalmente en las entidades federativas con mayor población indígena, además de Querétaro y Guanajuato. También, a través de este análisis inicial, confirmamos que las niñas abandonan la escuela entre las edades de 12 y 13 años de edad, y que esto se podía observar en el menor número de niñas inscritas en las escuelas secundarias del país. Había también, sin embargo, otros elementos: el análisis del Censo de 2000 indicaba que las niñas afirmaban haber abandonado la escuela, desde luego, por problemas económicos, pues sus familias y sus comunidades son las más pobres del país. Al menos el 83 por ciento de los municipios del país con población predominantemente indígena tienen niveles altos o muy altos de marginación (Mier y Terán Rocha y Rabel Romero, 2003: 193). Sin embargo, sorprendentemente, por ejemplo, en Chiapas, es mayor el porcentaje de las familias que responde que las niñas de 13 años de edad no asisten a la escuela porque “no quiso o no le gustó”, 34 por ciento, en comparación a aquellas que respondieron que fue por “falta de dinero o tenía que trabajar”, 30 por ciento.

Si tomamos en serio las respuestas de las familias de las niñas, observamos que son indicativas de una convicción personal, de una valoración personal que han hecho de su situación, de sus aspiraciones, de las condiciones de su vida familiar y de su comunidad. Por este tipo de razones fue que nos propusimos estudiar la forma en que era construida esta decisión, este juicio por parte de las niñas, su juicio moral, social y personal. Para ello asumimos el enfoque propuesto por Turiel, Piaget y Kohlberg sobre autonomía, aquel que señala que la autonomía presupone el diálogo, la búsqueda del acuerdo y algún tipo de acción, en el caso de esta investigación aplicado a la continuación de sus estudios y a la relación de género y traducida como la búsqueda de una estrategia comunicativa, aun cuando no fuera con quienes no tuvieron la discrepancia.

La autonomía, la necesidad del trabajo y la tradición familiar

Los resultados de nuestra investigación muestran, como respuesta a nuestra primera pregunta, que existe una tendencia o tradición familiar que hace que las tareas domésticas cotidianas sean más responsabilidad de las niñas que de los niños. Esto ocurre así tanto en las familias indígenas como en las familias de las colonias populares urbanas. Niñas y niños, sin embargo, indistintamente se hacen cargo del cuidado de sus hermanos menores. Este resultado confirma nuestra primera hipótesis en cuanto a la discriminación de género familiar, pues se le asignan mayores responsabilidades domésticas a las niñas. Las niñas formulan juicios morales y sociales autónomos en contra de esta tradición familiar, aunque no tengan un impacto en la organización familiar. Esto no significa que todas las niñas lo expresen de esta forma, sino que existen niñas que demuestran capacidad para juzgar esta situación como injusta y plantearla comunicativamente a sus padres y a sus hermanos, pero especialmente a su madre.

Como otra parte de esta respuesta a la misma pregunta de investigación, encontramos que no existe una discriminación de género en cuanto al trabajo de los niños fuera de casa. Trabajan tanto niños como niñas fuera de casa, aunque es mucho mayor la proporción de niñas y niños que trabajan fuera de su casa de las escuelas indígenas que los de las escuelas localizadas en las colonias populares urbanas analizadas, frecuentemente casi el doble y con una tendencia de que sean más los niños que trabajan fuera de su casa que las niñas. Esta situación no produce un juicio moral autónomo generalizado de crítica entre las niñas, lo cual nos indica que se someten de forma heterónoma, aunque debe destacarse que la pobreza en que viven las niñas y niños indígenas es sin duda una determinante muy poderosa para enfrentarse personal, moral y socialmente con autonomía.

En la mayoría de los casos se hace un juicio personal de carácter emotivo, particularmente si consideramos que en esta dimensión personal, como la definimos en esta investigación, es donde siempre la gran mayoría de las niñas expresan aspiraciones de estudiar una carrera profesional y el trabajo y su pobreza económica se contraponen a su voluntad y deseos de continuar estudiando. Las niñas, como se ha propuesto teóricamente por Gilligan, construyen un desarrollo moral y personal que considera el cuidado de otros, menos individualista. En este sentido coinciden las dos opciones preferidas de formación profesional futura de las niñas, ellas quieren ser maestras y enfermeras.

La discriminación de género para seguir estudiando, entonces, parece más vinculada al trabajo doméstico en casa, siempre superior al que realizan los niños, que al trabajo que las niñas desarrollan fuera de casa, aunque la ausencia del padre o de algún hermano mayor que pudiera colaborar económicamente ayudaría a generar una expectativa familiar de que las niñas continuaran estudiando. Sin embargo, si no existe escuela cerca de la comunidad, sobre

todo en el caso de las niñas indígenas, o existe una tradición de incorporarse a trabajar, por ejemplo, en el caso de la comunidad indígena de Puebla, esto no ayudaría a que ellas formularan un juicio social y personal más autónomo de continuar estudiando. Esta influencia negativa del trabajo doméstico de las niñas coincide con lo señalado por Post y referido en esta misma investigación. El trabajo doméstico de las niñas, dice Post, es invaluable y por eso no se puede resolver con las becas de PROGRESA, del gobierno federal. Aunque existe la capacidad de las niñas para confrontar a su familia, el reto de formular juicios morales, sociales y personales autónomos frente al trabajo doméstico es considerable.

La discriminación de género cotidiano en la familia y en la escuela de esta primera pregunta de investigación tiene varias dimensiones y por ello ampliaremos las conclusiones sobre este problema de nuestros resultados más adelante. Antes, sin embargo, concluiremos sobre el carácter autónomo o heterónimo de los juicios sociales, morales y personales que las niñas formulan para enfrentar la decisión de continuar estudiando, la segunda pregunta de investigación de este libro.

Nuestros resultados muestran dos situaciones sobre la percepción de las niñas sobre la posibilidad de continuar estudiando después de la primaria. Por una parte, siempre es mayor la proporción de niñas indígenas que no cree que podrá seguir estudiando que las de escuelas urbanas, especialmente en los casos de las escuelas indígenas de Chiapas y Puebla. Por otra parte, en todas las escuelas indígenas siempre es mayor la proporción de niños que cree que no podrá seguir estudiando que de niñas.

Las escuelas con los porcentajes más altos de niñas que creen que podrán seguir estudiando, si le ponen empeño y les ayudan sus papás, son las de las escuelas primarias urbanas de Chiapas y de Yucatán. Entre las escuelas indígenas, las niñas indígenas de Oaxaca y Yucatán son las que tienen una mayor proporción que creen que

podrán continuar estudiando, aunque reiteramos siempre en proporciones menores que sus contrapartes urbanas.

Los juicios sociales de las niñas de las escuelas indígenas de Oaxaca y Yucatán son completamente distintos de las niñas de las escuelas indígenas de Puebla y Chiapas. Las niñas indígenas de Oaxaca y Yucatán juzgan de forma socialmente autónoma, como lo definimos en el marco teórico de esta investigación, que será una decisión conjunta entre ellas y sus padres. En contraste las niñas indígenas de Puebla y Chiapas, de forma heterónoma, consideran que es una decisión de su papá y su mamá.

Cuando profundizamos en el sustento de esta perspectiva observamos que el juicio moral es heterónimo entre las niñas indígenas de Puebla y de Chiapas porque prevalece la obligación familiar y de respeto a sus padres en lugar de orientarse hacia una decisión sustentada en el diálogo y consenso con sus padres. No hay que olvidar que estas mismas escuelas indígenas de Puebla y Chiapas son las que consideran además, en mayor proporción que sus contrapartes, que no podrán seguir estudiando. Existe un factor adicional que no parece ser mera contingencia, las niñas de estas escuelas indígenas de Puebla y Chiapas son las que más trabajan fuera de casa que las de las otras dos escuelas indígenas y, desde luego, que las de escuelas urbanas. El juicio social heterónimo de las niñas, creer que la decisión de continuar estudiando depende de sus padres y no de ellas, se formula en esta situación tan adversa. Lo que esto parece demostrarnos es que en este tipo de situaciones sociales tan adversas resulta muy difícil generar juicios autónomos sociales y morales para continuar estudiando. Aunque sería muy importante que estas niñas pudieran generar esta capacidad para formularlos. Estos resultados confirman nuestra hipótesis que las niñas indígenas tendrían mayores obstáculos cotidianos para formular juicios morales, sociales y personales autónomos en su vida cotidiana que las niñas de escuelas urbanas. Además, confirma que las niñas

indígenas de Puebla y Chiapas con mayores obstáculos, vgr. mayor necesidad de trabajar, son las que tienden a formular menos juicios autónomos para continuar estudiando. Aunque esto no siempre se resuelve así, como lo observaremos cuando analicemos los casos ejemplares de construcción de autonomía en escuelas urbanas.

Las aspiraciones profesionales de las niñas indígenas, como parte de su juicio personal, se concentran en querer estudiar para maestras y enfermeras. Una vez más existe cierta tendencia a que sean mayores las proporciones entre las niñas de Chiapas, seguidas de las niñas de Yucatán y en tercer lugar las niñas de Puebla. Sus contrapartes urbanas, aunque comparten parcialmente esta preferencia, también concentran las proporciones más altas en querer estudiar otras profesiones. No encontramos, sin embargo, una relación con su capacidad para formular juicios sociales y morales autónomos, excepto para las niñas indígenas de Chiapas, que es donde tienden a concentrarse la mayor proporción de niñas con juicios heterónomos para continuar estudiando, pero reiteramos que son también las que más obstáculos tienen para hacerlo.

La manera en que las niñas indígenas enfrentan cotidianamente la discriminación de género es distinta en función de su capacidad de juicio social y moral autónomo. La mayoría de las niñas indígenas que muestran una menor autonomía de juicio social y moral tienden a ser consideradas tímidas, poco participativas, pasivas y poco comunicativas; aunque ellas mismas han tenido relaciones más impositivas y autoritarias de parte de sus padres, más que de apoyo e impulso de su autosuficiencia y su autonomía. La diferencia más reiterada con sus compañeras de escuelas indígenas con una tendencia a una mayor autonomía, generalmente de mayor desempeño académico, es que estas últimas recurren más a estrategias comunicativas o a la búsqueda de acuerdos para resolver sus problemas de convivencia con los niños, generalmente de agresión e imposición de su autoridad. No hay que olvidar lo

simbólico que resulta que en las comunidades indígenas de Puebla y Oaxaca casi la mitad de los niños aspiran a ser policías.

En las escuelas de las colonias populares de las capitales de las entidades federativas examinadas, algunos de los matices de autonomía o heteronomía con los que las niñas enfrentan cotidianamente los problemas de género persisten y otros cambian; se requiere de ser cuidadoso para observar con mayor precisión cómo se expresan y sustentan. Se observan dos patrones de prácticas que responden a distintos tipos de juicios sociales y morales.

Las niñas de las escuelas populares urbanas con una tendencia a juicios sociales heterónomos, como las niñas indígenas, tienden a ser calladas y a ser pasivas frente a las decisiones autoritarias que toman los mayores —padres o hermanos— sobre lo qué deben hacer. La expresión más clara de esto ocurre con la niña de Chiapas que es “colocada” como trabajadora doméstica y niñera, lo cual le significó irse a vivir con su patrona y a dejar de asistir a la escuela hasta por dos semanas, simplemente aceptarlo y después expresarse moralmente confundida frente al abuso de su patrona que la hizo faltar hasta dos semanas a la escuela.

En contraste las niñas de escuelas populares urbanas con muestras claras a expresarse y a juzgar autónomamente son muy firmes frente a imposiciones. La niña de Chiapas es la expresión más clara y más radical de autonomía. La ausencia del padre y la disfuncionalidad de su madre por embolia parecen haber contribuido fuertemente a esta autonomía tan radical. Su autonomía moral la expresa con mucha fuerza y firmeza, por ejemplo, frente a la agresión de los niños se muestra con mucho autocontrol, conteniéndose de gritar y responder la agresión con otra agresión, y expresando solidaridad con sus compañeros que no pueden resolver un trabajo escolar, bajo un principio, colocándose en su lugar. Ella dice que les ayuda “porque a ella le ha pasado que no pueda hacer un trabajo.”

Sin embargo, la respuesta ante la agresión de los niños no es clara en el resto de las niñas entrevistadas de escuelas urbanas, porque tanto niñas con cierta autonomía como aquellas con tendencia a la formulación de juicios heterónomos tienden también a abstraerse o retirarse —prefieren jugar sólo con las niñas— o en su caso recurrir a la autoridad de la maestra para zanjar los problemas. Algunas de ellas creen que frente a la agresión de sus compañeros la solución es que las cambien de grupo. Así lo hacen cotidianamente las niñas de Yucatán con tendencia autónoma y heterónoma; tampoco ninguna de las niñas responde con alguna estrategia comunicativa o de autocontrol, como en el caso de la niña más autónoma de la escuela urbana de Chiapas, Adriana. De forma similar, aunque menos radical, la niña de Puebla de la escuela urbana es muy firme en defender su autonomía. Esta es la característica de las niñas de escuelas urbanas en comparación con las niñas indígenas. Son más firmes, fuertes y determinadas en defender su autonomía que las niñas indígenas, ambas en condiciones muy dramáticas. La estrategia comunicativa es parte de esa defensa, la búsqueda de un acuerdo, pero existen otras, como el autocontrol y el ponerse en el lugar de los demás.

Autonomía y diálogo se presuponen mutuamente, como lo referimos en nuestro marco teórico. En esta investigación se plantearon estos dos problemas mediante la disyuntiva moral por excelencia de hacer algo incorrecto cuando se lo piden sus padres, el maestro o su mejor amigo; asimismo se plantearon a las niñas y los niños cuáles eran los problemas de participación y comunicación que tenían en su vida cotidiana en la escuela y cómo se enfrentaban esos problemas. La respuesta a cómo enfrentan los problemas morales y juzgan, así como enfrentan estos problemas de participación y comunicación en la escuela y en su casa tiene varias dimensiones. Los resultados de las respuestas de las niñas son mixtos, pues un porcentaje mayoritario de las niñas de escuelas

indígenas actuarían de manera heterónoma, pues harían lo que se les pide a pesar de considerarlo incorrecto, excepto en Oaxaca. Esto no confirmaría nuestra hipótesis, aunque siempre hubo porcentajes muy importantes de niñas que juzgaron y actuarían de manera autónoma en las mismas escuelas indígenas. Además de Oaxaca, donde este tipo de juicio autónomo prevalece en la mayoría de las niñas indígenas, en Puebla y Chiapas cerca del 40 y 50 por ciento también se mostrarían con esa capacidad de juicio autónomo. En Yucatán sólo un pequeño porcentaje mostraría esta capacidad de formulación de juicio moral autónomo. Esto es sorprendente porque las niñas indígenas de Yucatán se mostraron bastante autónomas para la formulación de sus juicios sobre continuar estudiando, lo cual nos mostraría que no hay una correspondencia entre el juicio social y moral autónomo.

En las escuelas de las colonias populares de las capitales de las entidades investigadas también se obtuvieron resultados mixtos. En las escuelas urbanas de Chiapas y Oaxaca la mayoría de las niñas se rehusarían a hacer algo incorrecto aunque se lo pidieran sus padres, maestros o su mejor amigo, mostrando con ello autonomía de juicio moral y confirmando nuestra hipótesis que tienen esta capacidad. Sin embargo, en las escuelas urbanas de Puebla y Yucatán son mayoría las que aceptarían a hacer algo incorrecto, mostrando con ellos un juicio moral heterónomo. Este grupo de niñas no confirmaría nuestra hipótesis de que las niñas cuentan con esta capacidad.

Estos resultados muestran que no se puede ser tan absoluto acerca de la capacidad de juicio moral autónomo de las niñas de cuarto, quinto y sexto grados de escuelas indígenas y escuelas urbanas, pero que es posible formarlas en esa capacidad de juicio autónomo que les ayudaría a enfrentar situaciones sociales de pobreza, de tradiciones y autoritarismo, así como de discriminación de género, para construir su desarrollo social justo y luchar cotidianamente por hacer valer su derecho, discutiéndolo frente a sus padres y sus pares.

Discusión abierta y participación en la creación de reglas en el ejercicio de su responsabilidad y de sus derechos, además del conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento, se han recomendado para el desarrollo personal y de una comunidad hacia etapas superiores de desarrollo social y moral. (Kohlberg, Power y Higgins, op. cit.: 120) La respuesta de las niñas a situaciones que las hayan hecho sentirse mal personalmente, a los problemas de participación y convivencia que han tenido, así como a las acciones que tomaron, fue otra de las dimensiones de otra pregunta de esta investigación.

No predomina un solo escenario en donde ocurran situaciones que hagan sentir mal a las niñas indígenas. Esto ha ocurrido tanto en la escuela como en la casa. En Puebla y Oaxaca ha sido predominantemente la escuela, en Chiapas la casa y en Yucatán la casa y la escuela. Sin embargo, llega a ser predominante un tema que faltan a la escuela por quedarse a ayudar en la casa y en menor grado que alguien diga, generalmente sus compañeros, “que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron”. Esto fue recurrente en todas las escuelas indígenas de las cuatro entidades federativas analizadas. Generalmente las niñas no hicieron nada ante esa situación, excepto por las de Chiapas y Yucatán, que recurrieron a una estrategia comunicativa para manifestar su inconformidad, comentándolo con sus papás o sus amigos. La presencia de esta posible discusión en torno a estos problemas por juicios morales y personales que consideran incorrectos, —que está mal dicen las niñas, que critiquen de esta manera a su mamá o que faltan a la escuela— es un escenario potencial para un desarrollo moral y social más justo, pero no confirma nuestra hipótesis de que predomine y que las niñas desarrollen estas capacidades para discutir las reglas sobre sus derechos y sus responsabilidades.

La respuesta a los problemas de convivencia, comunicación y participación confirma estos problemas para que las niñas indígenas

puedan desarrollar las capacidades para la formulación de juicios sociales, morales y personales más autónomos en sus comunidades, sus familias y sus escuelas. Una vez más, no hubo un escenario predominante más problemático en cuanto a convivencia, comunicación y participación. Se presentaron tanto en la casa como en la escuela y en algunos casos con sus amigos. El patrón recurrente fue que las niñas indígenas no recurrieron a alguna estrategia comunicativa para enfrentar este tipo de problemas, en muchos casos considerando que no podían hacer nada y que son ellas las que tienen que cambiar y no las reglas familiares o escolares que en lo general no les permiten opinar y participar. Frente a los problemas de convivencia y de género los maestros no enfrentan el problema y mucho menos hacen algo que valga la pena en términos de formación. Un maestro de sexto grado de una de las escuelas indígenas resuelve este tipo de problemas en su salón de clase “poniendo aparte hombres y aparte mujeres”, pero culpa de ello a las niñas porque cuando se trata de integrarlas en equipo para que se relacionen en clase con los niños, “se cohiben, están ahí, no quieren hablar y eso hace que los niños se aparten y trabajen solos”. Por supuesto, no se refiere ningún programa formal de formación cívica y ética para la primaria para atender este problema. Este maestro de sexto grado dice que así pasa en todos los grados. Obsérvese que es hasta este año, 2008, que por fin se está atendiendo sistemáticamente la formación cívica y ética en primaria, una vez que se aprobaron los libros de texto y programas para este nivel educativo.

Las niñas indígenas, a diferencia de sus compañeros, tienden a valorar en su mejor amiga la pluralidad inscrita en la discusión democrática, que las respeten aunque no estén de acuerdo. Sus compañeros tienden a valorar más el empeño que sus amigos ponen en sus juegos.

Los resultados de las escuelas urbanas en los problemas que las hagan sentir mal, de convivencia, comunicación y participación

son distintos en comparación a sus contrapartes indígenas. La escuela predomina cómo el lugar donde han ocurrido situaciones que hacen sentir mal a las niñas, en lo general con mayor frecuencia que a los niños. La diferencia con las niñas indígenas es que en tres de las cuatro entidades analizadas, las niñas actuaron comunicativamente, es decir, platicándolo con sus padres o sus amigos. El problema recurrente que las hizo sentir mal fue la expresión "que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron." Desapareció el problema de sentirse mal porque tuvieron que faltar a la escuela por ayudar en su casa, presente en las escuelas indígenas, en las cuales, como lo hemos referido, las niñas indígenas trabajan, en su casa y fuera de casa, en muchas mayores proporciones que sus contrapartes de las ciudades.

En el terreno de la convivencia y la participación hubo una tendencia a que predominara la escuela y el salón de clases como el escenario donde las niñas de las escuelas urbanas de las cuatro entidades tuvieran mayores problemas. En los problemas de convivencia, las niñas los enfrentaron recurriendo a estrategias comunicativas en todas las entidades con excepción de Puebla. En contraste en cuanto a la participación, en todos los casos, excepto en Oaxaca, las niñas no utilizaron una estrategia comunicativa para enfrentar estos problemas de participación en la escuela, es decir, no hicieron nada o no lo comentaron con sus padres o sus amigos.

Finalmente y en contraste con los escenarios anteriores, la casa fue el lugar donde las niñas de las escuelas urbanas analizadas tuvieron más dificultades para platicar de sus problemas. Ante este problema la tendencia fue a no buscar alternativas, no hacer nada o tristemente admitir que son ellas las que tienen que cambiar.

Finalmente, como hemos ido describiendo en la presentación de los resultados y como parte de su juicio personal, la respuesta a la pregunta de investigación sobre las aspiraciones profesionales de las niñas indígenas es que quieren ser maestras o enfermeras.

Casi siempre en mayor proporción que sus contrapartes de las colonias urbanas populares, excepto en la ciudad de Puebla y en mucha menor proporción en Chiapas. En la ciudad de Puebla la gran mayoría de las niñas quieren también ser maestras o enfermeras y en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas un poco más de la mitad. En Oaxaca, la mayoría de las niñas aspiran a una profesión distinta de ser maestra o enfermera y en Yucatán cerca de la mitad. Enseguida concluimos sobre la forma cómo se relaciona esto con su capacidad de formular juicios morales y sociales para continuar estudiando, lo mismo que con el trabajo que realizan.

El desempeño académico de las niñas, en general, parece estar relacionado de forma negativa con el trabajo que realizan fuera de casa y con su autonomía moral. Esto último a su vez con la capacidad de las niñas para formular juicios morales heterónomos. Cuando examinamos la relación entre algún indicador de desempeño académico y el género encontramos que la calificación de español resultó estadísticamente significativa para las niñas que trabajan (véase Tabla 7). Un porcentaje mayor de las niñas que trabajan son las que obtienen menores calificaciones en español, 59.3 por

Tabla 7.
Calificaciones de español de los niños y niñas de las escuelas indígenas de los cuatro estados y su condición laboral

| | | Calificaciones de español: | | Bajas | Altas | Total | |
|-------|-----------------------------|----------------------------|---|-------|-------|-------|--------|
| Niños | Trabajaron la semana pasada | Sí | % | 54.1 | 45.9 | 100.0 | n= 74 |
| | | No | % | 45.5 | 54.5 | 100.0 | n= 55 |
| | | Total | % | 50.4 | 49.6 | 100.0 | n= 129 |
| Niñas | Trabajaron la semana pasada | Sí | % | 59.3 | 40.7 | 100.0 | n= 54 |
| | | No | % | 43.8 | 56.2 | 100.0 | n= 73 |
| | | Total | % | 50.4 | 49.6 | 100.0 | n= 127 |

ciento, en comparación con aquellas niñas que no trabajan y que obtienen mejores calificaciones, 56.2 por ciento.

Elegimos el español porque es una de las aspiraciones más importantes expresadas por las niñas y sus padres. Los padres de familia en la investigación señalaron que para eso asisten a la escuela sus hijas, para aprender español.

También encontramos asociado el trabajo de las niñas a la obediencia que tienen las niñas a la autoridad de sus mayores. Las niñas que trabajan están más dispuestas a hacer algo malo, siempre y cuando se lo pidan su papá, su mamá o su maestro. Asimismo, encontramos una relación estadísticamente significativa entre la variable del trabajo de las niñas y el juicio personal que formulan sobre la continuación de sus estudios. Una mayor proporción de las niñas que no trabajan, 61.7 por ciento, creen que continuarán sus estudios, en comparación con un 48.8 por ciento de aquellas niñas que trabajan que creen que no continuarán estudiando. Finalmente, esta misma variable del trabajo de las niñas se encuentra asociada estadísticamente de forma significativa a la manera autónoma o heterónoma en que asumen la posibilidad de seguir estudiando y lo que necesitan hacer con sus papás. Un 48.1 por ciento de las niñas indígenas que trabajan creen de forma heterónoma que para lograr sus aspiraciones profesionales necesitan hacer simplemente lo que sus papás les digan, frente a un 66.7 por ciento de niñas indígenas que no trabajan que para lograr lo mismo consideran autónomamente, dentro del marco teórico de este estudio, que lo que tienen que hacer es estudiar mucho y buscar el apoyo de sus papás.

Esta tensión entre el trabajo de la escuela y el trabajo que se requiere en casa y el trabajar fuera de ella por la pobreza estuvo siempre presente en las expresiones de las niñas y sus familias. Era frecuente no sólo como la asistencia a la escuela, sino también por las tareas de la escuela. Así lo expresaron varias de las niñas y de

las madres de familia. Esta era una de las tensiones cotidianas. En esta tensión entre el aprendizaje de las responsabilidades familiares y de la autonomía de niñas y niños existe una fuerte discusión entre investigadores del tema. Algunos especialistas en estudios y educación indígena han señalado la manera en que la escuela va haciendo que niñas y niños indígenas se alejen de su cultura tradicional y sean más individualistas (Maldonado, 2002). Otros señalan que autonomía moral no significa individualismo (Turiel, 2002). Y otros que el sacrificio femenino cuasi universal retrasa el desarrollo de sí mismas (Gilligan, 1982).

Para Maldonado, la asistencia de niñas y niños a la escuela transforma la organización familiar, genera gastos y “el rechazo, desconocimiento o desprecio no de la familia sino de la familia tradicional... ese niño tiende a ya no ser un agente reproductor de la cultura tradicional sino su crítico” (*Op. cit.*: 152). Le preocupa a este autor que niñas y niños indígenas tampoco aprendan la práctica tradicional de la agricultura, así como los conocimientos y explicaciones ligadas a ésta; también que los niños no entiendan “la función cultural de la organización familiar y las consecuencias de su transformación” (*Ibidem.*: 153) y que eventualmente sean más escolarizados, pero se conviertan en ignorantes de su propia cultura, empezando muy pronto por su propia lengua.

Maldonado señala que hace falta un proceso de las propias familias y comunidades indígenas mediante el cual se pudiera: “envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad [en lugar de] proyectos individuales [que] aprovecha[n] a la escuela para abandonar la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella” (*Ibidem.*: 163). Este deterioro de la vocación comunal y la autonomía cultural de los pueblos indígenas también afecta la educación que pueden ofrecer los padres de familia a sus hijos, quienes, según Maldonado, se desentienden de esta responsabilidad para dejarla en manos de las escuelas. Sin embargo, Maldonado

encuentra alternativas en las que algunas comunidades indígenas “han aprovechado de distintas maneras las posibilidades que brinda la escuela para la construcción de sus propios proyectos alternos y para la creación de condiciones de vida menos difíciles” (*Ibidem.*: 168). Las discutiremos más adelante, cuando hagamos algunas recomendaciones de políticas educativas.

Entre los reclamos de Maldonado a la influencia negativa sobre la cultura de los pueblos indígenas, se señalan el individualismo al que conduce la escolarización de niñas y niños frente a la tradición “comunal” de familias y pueblos indígenas. Esta discusión no es retórica ni es nueva (Greenfield, 1994; Tapia, 2003), incluso sigue siendo pertinente y está muy relacionada con la construcción de la capacidad de juicio autónomo y responsable de las niñas de escuelas indígenas y de escuelas urbanas analizadas; también, es fundamento de la capacidad de crítica. Esta “crítica” es una preocupación que no compartimos. La capacidad de juicio moral crítico es uno de los elementos importantes en la nueva propuesta integral de FCyE, para que los estudiantes de primaria puedan juzgar sus propias emociones, acontecimientos históricos y en la toma de sus decisiones. Esta capacidad crítica está inscrita también en la capacidad de juicio moral, social y personal autónomo que hemos examinado intensamente en esta investigación.

La autonomía y responsabilidad están presentes en la vida de todos los seres humanos, pero se ha reconocido que determinadas culturas están orientadas más individualmente e, incluso, se afirma que no es la orientación cultural dominante del mundo. El colectivismo o la orientación cultural interdependiente es la dominante en el 70 por ciento de la población mundial (Greenfield, *op. cit.*: 3). El trabajo doméstico y el trabajo fuera de casa de niños y niñas cultiva cotidianamente su responsabilidad y diversos sentimientos de solidaridad y valores correspondientes para contribuir a enfrentar familiarmente las condiciones de pobreza tan severas en que viven.

Quienes han estudiado la orientación cultural más colectiva, más interdependiente o de mayor responsabilidad social encontraron desde hace mucho tiempo que lo que se valora en la concepción de inteligencia indígena son habilidades sociales, tales como utilidad, obediencia, respeto y responsabilidad familiar (Greenfield, *op. cit.*: 6) y aunque se valoren otras habilidades más analíticas o técnicas, como observación, aprendizaje rápido o memoria. Estas son valoradas si se ponen al servicio del grupo, de la colectividad. Esto es parte de lo que no se cuestiona por las niñas en sus prácticas cotidianas en el ejercicio cotidiano de sus responsabilidades, las cuales en sus condiciones de pobreza resultan aún moralmente más difíciles de cuestionar. Por supuesto, en estas condiciones se presentan abusos y discriminaciones de género, como algunas muy dramáticas de las que ilustramos. Pero se requiere de un gran carácter para enfrentarlas y a veces aparecen como caracteres rebeldes, como también ilustramos, acaso necesarios frente al drama de autoritarismo, pobreza y hasta tragedia que llegan a vivir las niñas. En esa rebeldía encontramos que surge la voz con fuerza de alguna niña, pero en otras sólo acciones que rompen el silencio y la subordinación a la autoridad y a la tradición.

Y sin embargo, buscamos el límite o el punto medio justo entre el derecho de las niñas de seguir estudiando y desarrollar una capacidad más autónoma o el justo medio de su responsabilidad social con su familia. En la búsqueda de este punto medio deben estar las comunidades y las familias indígenas, pero también las niñas, es su derecho y es su propio desarrollo el que está en juego.

Bibliografía

- Argot, Madeleine, Helena Araújo, Kiki Deliyanni, Gabrielle Iverson (2000) Citizenship in public and private spheres. *The European Journal of Women's Studies*. Vol. 7, pp. 149-168.
- Bonde, Gloria (1994) Mujer y Educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6, septiembre, diciembre, pp. 10-48.
- De Gortari Krauss, Ludka y Juan Briseño Guerrero (2003) *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*. México, D. F., Secretaría de Educación Pública y Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Greenfield, Patricia M. (1994) Independence and interdependence as developmental scripts: implications for theory, research and practice. In: Patricia M. Greenfield and Rodney Cocking (editors). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hills Dale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004) *La educación indígena: el gran reto*. México, D. F., Instituto Nacional para la evaluación de la educación.
- Jans, Marc (2004) Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. Vol. 11, no. 1, pp. 27-44.
- Kohlberg, Lawrence, F. C. Power y A. Higgins (1989) *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España, GEDISA.
- Levinson, Bradley (1999) Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: Hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 39, no. 2, pp. 9-36.
- Maggi Yáñez, Rolando, Anna Hirsch, Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena (2003) Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001). En María Bertely (Coord.) *Educación, Derechos Sociales y equidad*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002) *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Mier y Terán Rocha, Marta y Cecilia Rabell Romero (2003) Desigualdad en la escolaridad en México. El caso de niños y jóvenes indígenas. En: Francois Lartigue y André Quesnel (coords.) *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales*. México, D. F., CIESAS, pp. 191-208.
- Post, David (2001) Region, poverty, sibship, and gender inequality in Mexican education. Will targeted welfare policy make a difference for girls? *Gender & Society*. Vol. 15. no. 3, June, pp. 468-489.
- Rambla, Xavier (2000) Domestic Knowledge, Inequalities and Differences. *The European Journal of Women's Studies*. Vol. 7, pp. 189-207.
- Reimers, Fernando (2003) Pedagogía, cultura escolar y formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 33, número 4, pp. 9-50.
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, D. F.
- Schmelkes, Sylvia (2004) *La formación de valores en la educación básica*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), Secretaría de Educación Pública (2004) *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para Primaria. Síntesis Ejecutiva*. México, D. F., Manuscrito, 33 pp.
- Tapia Uribe, Medardo, Leticia Barba Martín, Elizondo, Aurora y Ana Corina Fernández (2003) Formación Cívica en México: 1990-2001. En María Bertely (Coord.) *Educación, Derechos Sociales y equidad*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tapia Uribe, Medardo (2003) La autonomía y la responsabilidad en el desarrollo de los niños mexicanos. En: Raquel Chávez Torres (coord.) *Neurodesarrollo neonatal e infantil*. México, D. F., Editorial Médica Panamericana, pp. 403-415.
- (2003) Estado inicial de las escuelas primarias de educación indígena del Programa Escuelas de Calidad: Los indicadores de la línea de base. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 33, núm. 4, pp. 97-129 México.
- (1997) El Espacio Intimo en la Construcción de Subjetividad. En: Emma León y Hugo Zemelman *Los Umbrales de la Subjetividad*. Barcelona, Anthropos y UNAM, CRIM, pp. 153-170.
- (1994) *La Educación de las Madres Campesinas y su Proceso de Apropiación Cultural*. Cuernavaca, CRIM, UNAM.
- Turiel, Elliot (2002) *La cultura de la moralidad*. New York, Cambridge University Press.

Anexos

ANEXO I. Tablas: Escuela Indígena Zitlalin de San Juan Atzingo, municipio de San Gabriel Chilac, estado de Puebla.

Tabla 1.1
Niñas y niños entrevistados en la escuela Zitlalin de San Juan Atzingo, Puebla

| Sexo | Grado | | | Total | n |
|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
| | 4 grado | 5 grado | 6 grado | | |
| General | 35.6 | 34.1 | 30.3 | 100 | n=132 |
| Hombre | 38.4 | 31.5 | 30.1 | 100 | n=73 |
| Mujer | 32.2 | 37.3 | 30.5 | 100 | n=59 |
| | n=47 | n=45 | n=40 | | |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.2
Escolaridad de las madres de familia en la escuela Zitlalin de San Juan Atzingo, Puebla

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Carerra Técnica | No sé | Total | n |
|---------|------------|------------------------|--------------------|-----------------|-------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | | |
| General | 28.8 | 48.5 | 12.9 | 0.8 | 9.1 | 100 | n=132 |
| Hombre | 31.5 | 42.5 | 13.7 | 0 | 12.3 | 100 | n=73 |
| Mujer | 25.4 | 55.9 | 11.9 | 1.7 | 5.1 | 100 | n=59 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.3
Escolaridad de los padres de familia en la escuela Zitlalin de San Juan Atzingo, Puebla

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Carerra Técnica | No sé | Total | n |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|-----------------|-------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 26.7 | 32.8 | 17.6 | 6.9 | 0.8 | 15.3 | 100 | n=131 |
| Hombre | 30.1 | 31.5 | 15.1 | 8.2 | 0 | 15.1 | 100 | n=73 |
| Mujer | 22.4 | 34.5 | 20.7 | 5.2 | 1.7 | 15.5 | 100 | n=58 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.4
Niñas y niños en los que en su casa todos hablan español, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Hablan Español | | Total | n |
|---------|----------------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| General | 44.7 | 55.3 | 100 | n=132 |
| Hombre | 49.3 | 50.7 | 100 | n=73 |
| Mujer | 39.0 | 61.0 | 100 | n=59 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.4a
Niñas y niños en los que en su casa sus mamás no hablan español, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Habla Español | | Total | n |
|---------|---------------|------|-------|-------|
| | Mamá | | | |
| | Si | No | | |
| General | 19.7 | 80.3 | 100 | n=132 |
| Hombre | 16.4 | 83.6 | 100 | n=73 |
| Mujer | 23.7 | 76.3 | 100 | n=59 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.4b
Niñas y niños en los que en su casa sus papás no hablan español, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Papá | | Total | n |
|---------|------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| | % | % | | |
| General | 10.6 | 89.4 | 100 | n=132 |
| Hombre | 9.6 | 90.4 | 100 | n=73 |
| Mujer | 11.9 | 88.1 | 100 | n=59 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.5
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de cuidar a los hermanos menores, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores | | | n |
|---------------|--------|--|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 75.0 | 25.0 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 47.4 | 52.6 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 69.6 | 30.4 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 90.9 | 9.1 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 63.6 | 36.4 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 83.3 | 16.7 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.6
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en lavar la ropa, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa | | | n |
|---------------|--------|---|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 71.4 | 28.6 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 43.5 | 56.5 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 68.2 | 31.8 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 94.4 | 5.6 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.7
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en hacer la comida, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en hacer la comida | | | n |
|---------------|--------|---|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 39.3 | 60.7 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 78.9 | 21.1 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 26.1 | 73.9 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 86.4 | 13.6 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 27.3 | 72.7 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 66.7 | 33.3 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.8
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en lavar los trastes, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar los trastes | | | n |
|---------------|--------|---|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 57.1 | 42.9 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 78.9 | 21.1 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 8.7 | 91.3 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 95.5 | 4.5 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 36.4 | 63.6 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 88.9 | 11.1 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.9
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en barrer la casa, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en barrer la casa | | | n |
|---------------|--------|--|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 92.9 | 7.1 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 56.5 | 43.5 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 86.4 | 13.6 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.10
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en acarrear agua, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en acarrear agua | | | n |
|---------------|--------|---|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 71.4 | 28.6 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 36.8 | 63.2 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 65.2 | 34.8 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 77.3 | 22.7 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 81.8 | 18.2 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 50.0 | 50.0 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.11
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en traer leña, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en traer leña | | | n |
|---------------|--------|--|------|-------|------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 92.9 | 7.1 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 42.1 | 57.9 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 78.3 | 21.7 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 77.3 | 22.7 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 90.9 | 9.1 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 44.4 | 55.6 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.12
Niños y niñas que trabajan fuera de casa la semana anterior a la aplicación de la encuesta, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Trabajo en la semana anterior a la aplicación de la encuesta | | | | | Total | |
|---------------|--------|--|--------------------------------------|-----------------------------------|---|------------|-------|------|
| | | Trabajó en algún lugar fuera de casa | No trabajó, pero normalmente trabaja | Buscó algún trabajo fuera de casa | Sólo le dedicaron los salarios de la casa | No trabajó | | |
| | | % | % | % | % | % | | |
| 4 Grado | Hombre | 21.4 | 32.1 | 10.8 | 36.7 | 0 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 10.5 | 15.0 | 5.0 | 88.4 | 0 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 30.4 | 34.8 | 15.1 | 21.7 | 0 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 33.3 | 42.3 | 4.8 | 9.5 | 9.5 | 100 | n=21 |
| 6 Grado | Hombre | 27.3 | 27.3 | 13.6 | 4.5 | 27.3 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 11.1 | 18.7 | 5.6 | 50.0 | 16.6 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.13
Total de niñas y niños por grado escolar de la escuela Zitlalin, Puebla

| Grado Escolar | Sexo | % | Alumnos |
|---------------|--------|-------|---------|
| 4 Grado | Hombre | 21.2 | 28 |
| | Mujer | 14.4 | 19 |
| 5 Grado | Hombre | 17.4 | 23 |
| | Mujer | 16.7 | 22 |
| 6 Grado | Hombre | 16.7 | 22 |
| | Mujer | 13.6 | 18 |
| Total | | 100.0 | 132 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.14
Edad de las niñas y los niños por grado escolar de la escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Edad | | | | | | | Total | |
|---------------|--------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | |
| | | % | % | % | % | % | % | % | | |
| 4 Grado | Hombre | 3.6 | 39.3 | 46.4 | 3.6 | 3.6 | 3.6 | 0 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 0 | 57.9 | 21.1 | 10.5 | 10.5 | 0 | 0 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 0 | 6.7 | 47.8 | 26.1 | 13.0 | 4.4 | 0 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 0 | 36.4 | 31.8 | 27.3 | 4.5 | 0 | 0 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 0 | 0 | 22.7 | 45.5 | 13.6 | 13.6 | 4.5 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 0 | 5.6 | 11.1 | 38.9 | 33.3 | 5.6 | 5.6 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.15
Que hacen los alumnos cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que está mal, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Que hacen los alumnos cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que está mal, escuela Zitlalin, Puebla | | | | | Total | |
|---------------|--------|---|--------------------------------------|-----------------------------------|---|---|-------|------|
| | | Le hago lo que me piden en el grado, aunque no me guste | Busco una excusa para evitar hacerlo | No lo hago y me quedo en silencio | No lo hago, pero que está mal en mi opinión | Le hago pero la responsabilidad es de quien me lo pidió | | |
| | | % | % | % | % | % | | |
| 4 Grado | Hombre | 28.6 | 32.1 | 14.3 | 14.3 | 10.7 | 100 | n=28 |
| | Mujer | 52.2 | 10.5 | 15.8 | 19.5 | 0 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 56.5 | 17.4 | 0 | 6.7 | 4.4 | 100 | n=23 |
| | Mujer | 33.1 | 9.1 | 13.6 | 13.6 | 4.6 | 100 | n=22 |
| 6 Grado | Hombre | 50.0 | 18.2 | 18.2 | 13.6 | 0 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 66.7 | 18.7 | 11.1 | 5.6 | 0 | 100 | n=18 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.15
Aspiración profesional de las niñas y los niños de la escuela Zitlalin de San Juan Atzingo, Puebla

| Sexo | Policia | Maestra (o) | Enfermera (o) | Ama de casa | Médico | Ingeniero | Otras profesiones | Total |
|---------|---------|-------------|---------------|-------------|--------|-----------|-------------------|-------|
| General | 26.0 | 28.2 | 12.2 | 10.7 | 7.6 | 5.3 | 10.0 | 100 |
| Hombres | 43.8 | 20.5 | 4.1 | 5.5 | 5.5 | 8.2 | 12.4 | 100 |
| Mujeres | 3.4 | 37.9 | 22.4 | 17.2 | 10.3 | 1.7 | 7.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.15a
Cuándo termines la primaria

| Estado | Tipo de escuela: | Género | No podré estudiar, no podré pagar mis estudios y trabajaré | Voy a seguir estudiando la secundaria | Total |
|---------|------------------|--------|--|---------------------------------------|-------|
| | | | % | % | % |
| Chiapas | Urbana | Niño | 6.5 | 93.5 | 100 |
| | | Niña | 14.3 | 85.7 | 100 |
| | Indígena | Niño | 49.2 | 50.8 | 100 |
| | | Niña | 51.9 | 48.1 | 100 |
| Oaxaca | Urbana | Niño | 6.3 | 93.7 | 100 |
| | | Niña | 11.5 | 88.5 | 100 |
| | Indígena | Niño | 25.8 | 74.2 | 100 |
| | | Niña | 20.0 | 80.0 | 100 |
| Puebla | Urbana | Niño | 17.9 | 82.1 | 100 |
| | | Niña | 23.4 | 76.6 | 100 |
| | Indígena | Niño | 45.9 | 54.1 | 100 |
| | | Niña | 57.7 | 42.3 | 100 |
| Yucatán | Urbana | Niño | 5.6 | 94.4 | 100 |
| | | Niña | 15.2 | 84.8 | 100 |
| | Indígena | Niño | 29.6 | 70.4 | 100 |
| | | Niña | 28.6 | 71.4 | 100 |

Tabla 1.15b. La decisión de que puedas continuar tus estudios es de

| Estado | Tipo de escuela: | Género | Papá y mamá | Miá | Entre mis papás y yo | Total |
|---------|------------------|--------|-------------|------|----------------------|-------|
| | | | % | % | % | % |
| Chiapas | Urbana | Niño | 37.8 | 22.2 | 40.0 | 100 |
| | | Niña | 24.0 | 12.0 | 64.0 | 100 |
| | Indígena | Niño | 52.5 | 19.7 | 27.9 | 100 |
| | | Niña | 54.1 | 36.5 | 9.5 | 100 |
| Oaxaca | Urbana | Niño | 31.6 | 16.5 | 51.9 | 100 |
| | | Niña | 26.0 | 22.9 | 51.0 | 100 |
| | Indígena | Niño | 45.9 | 9.8 | 44.3 | 100 |
| | | Niña | 40.0 | 11.7 | 48.3 | 100 |
| Puebla | Urbana | Niño | 41.1 | 5.4 | 53.6 | 100 |
| | | Niña | 46.8 | 6.4 | 46.8 | 100 |
| | Indígena | Niño | 58.1 | 8.1 | 33.8 | 100 |
| | | Niña | 54.7 | 13.2 | 32.1 | 100 |
| Yucatán | Urbana | Niño | 43.6 | 20.5 | 35.9 | 100 |
| | | Niña | 27.3 | 33.3 | 39.4 | 100 |
| | Indígena | Niño | 67.9 | 14.3 | 17.9 | 100 |
| | | Niña | 45.5 | 4.5 | 50.0 | 100 |

Tabla 1.15c. La última vez que alguien te hizo sentir mal fue en:

| Estado | Tipo de escuela: | Género | En la escuela | En la casa | Con amigos (vecindario, comunidad, recreo) | Total |
|---------|------------------|--------|---------------|------------|--|-------|
| | | | % | % | % | % |
| Chiapas | Urbana | Niño | 28.9 | 35.6 | 35.6 | 100 |
| | | Niña | 50.0 | 27.1 | 22.9 | 100 |
| | Indígena | Niño | 52.5 | 29.5 | 18.0 | 100 |
| | | Niña | 45.5 | 33.8 | 20.8 | 100 |
| Oaxaca | Urbana | Niño | 56.4 | 33.3 | 10.3 | 100 |
| | | Niña | 51.6 | 30.1 | 18.3 | 100 |
| | Indígena | Niño | 53.2 | 29.0 | 17.7 | 100 |
| | | Niña | 51.7 | 31.7 | 16.7 | 100 |
| Puebla | Urbana | Niño | 45.5 | 29.1 | 25.5 | 100 |
| | | Niña | 51.1 | 28.9 | 20.0 | 100 |
| | Indígena | Niño | 48.6 | 27.0 | 24.3 | 100 |
| | | Niña | 56.6 | 28.3 | 15.1 | 100 |
| Yucatán | Urbana | Niño | 62.5 | 12.5 | 25.0 | 100 |
| | | Niña | 80.0 | 13.3 | 6.7 | 100 |
| | Indígena | Niño | 48.1 | 40.7 | 11.1 | 100 |
| | | Niña | 39.1 | 30.4 | 30.4 | 100 |

Tabla 1.16. Lo que necesitan hacer las niñas y los niños para lograr ser lo que quieren, escuela Zitalán, Puebla

| Sexo | Estudiar mucho y recibir apoyo de mis papás | Hacer lo que mis papás me digan | No importa que hagan lo que yo lo haga | Total |
|---------|---|---------------------------------|--|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 53.0 | 40.9 | 6.1 | 100 |
| Hombres | 54.8 | 42.5 | 2.7 | 100 |
| Mujeres | 50.8 | 39.0 | 10.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.19. Escenario donde por última vez algo o alguien hizo sentir mal a las niñas y los niños de la escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Escuela | Casa | Salón de clases | Con mis amigos en el vecindario, comunidad o recreo | Total |
|---------------|---------|------|-----------------|---|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 22.7 | 28.0 | 29.5 | 19.8 | 100 |
| Hombres | 20.5 | 26.0 | 28.8 | 24.7 | 100 |
| Mujeres | 25.4 | 30.5 | 30.5 | 13.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.17. La decisión de que las niñas y los niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Zitalán de San Juan Atzingo, Puebla

| Sexo | Entre mis papás y yo | Mamá y papá | Solo mamá | Papá | Miá | Total |
|---------|----------------------|-------------|-----------|------|------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 33.3 | 36.4 | 11.4 | 9.1 | 9.8 | 100 |
| Hombres | 34.2 | 42.5 | 4.2 | 12.3 | 6.8 | 100 |
| Mujeres | 32.2 | 28.8 | 20.3 | 5.1 | 13.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.17a. De que manera la decisión de las niñas y los niños puedan continuar sus estudios de secundaria.

| Sexo | De que mis papás me sigan apoyando | De que trabajen y les den permiso para ir a la escuela y no repitiera | De que alguien de mi familia me ayude | Otras respuestas | Total |
|---------|------------------------------------|---|---------------------------------------|------------------|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 48.5 | 19.3 | 19.1 | 13.1 | 100 |
| Hombres | 39.7 | 15.1 | 21.9 | 23.3 | 100 |
| Mujeres | 41.4 | 25.0 | 17.2 | 13.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.22. Que hicieron las niñas y los niños cuando algo les hizo sentir mal, escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Me molestó mucho pero no se lo platicó a nadie ni hice nada | No me gustó y se lo conté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó lo que me hicieron pero yo lo acepté y me quedé tranquilo | Total |
|---------------|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 45.4 | 37.8 | 16.8 | 100 |
| Hombres | 41.1 | 43.8 | 15.1 | 100 |
| Mujeres | 50.8 | 30.5 | 18.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.23. Escenario donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Casa | Salón de clases | Amigos | Colonia | Recreo | Total |
|---------------|------|-----------------|--------|---------|--------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 25.8 | 24.2 | 13.6 | 12.2 | 24.2 | 100 |
| Hombres | 26.0 | 23.3 | 9.6 | 13.7 | 27.4 | 100 |
| Mujeres | 25.4 | 25.4 | 18.6 | 10.2 | 20.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.24. Escenario por grado escolar donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Casa | Salón de clases | Amigos | Colonia | Recreo | Total |
|---------------|--------|------|-----------------|--------|---------|--------|-------|
| | | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 35.7 | 22.1 | 3.6 | 0 | 28.6 | 100 |
| | Mujer | 15.8 | 5.3 | 36.6 | 10.5 | 31.8 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 17.4 | 21.7 | 17.4 | 21.7 | 21.7 | 100 |
| | Mujer | 22.7 | 54.5 | 4.6 | 4.6 | 13.6 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 22.7 | 13.6 | 9.2 | 22.7 | 31.8 | 100 |
| | Mujer | 38.9 | 11 | 16.7 | 16.7 | 16.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.20. Escenario en el que por última vez algo o alguien hizo sentir mal a las niñas y los niños de la escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Escuela | Casa | Salón de clases | Con mis amigos en el vecindario, comunidad o recreo | Total |
|---------------|--------|---------|------|-----------------|---|-------|
| | | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 17.9 | 25.6 | 32.1 | 21.4 | 100 |
| | Mujer | 36.8 | 21.1 | 31.6 | 10.5 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 28.1 | 34.8 | 26.1 | 13.0 | 100 |
| | Mujer | 18.2 | 22.7 | 40.9 | 18.2 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 18.2 | 13.6 | 27.3 | 40.9 | 100 |
| | Mujer | 22.2 | 50.0 | 16.7 | 11.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.21. Lo que hizo sentir mal a las niñas y los niños de la escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Que me castigaran por no haber estudiado | Que me castigaran por no haber hecho mi tarea | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Total |
|---------------|--|---|---|---|---|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 35.8 | 25.5 | 25 | 11.4 | 4.8 | 21.6 |
| Hombres | 35.1 | 23.5 | 23.3 | 13.2 | 6.9 | 21.9 |
| Mujeres | 20.3 | 27.1 | 27.1 | 10.2 | 6.6 | 25.4 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.27. Situación por la cual no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Zitalán, Puebla

| Sexo | Que me castigaran por no haber estudiado | Que me castigaran por no haber hecho mi tarea | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Que me castigaran por no haber hecho mi deber | Total |
|---------|--|---|---|---|---|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 18.2 | 24.2 | 21.2 | 11.4 | 10.4 | 14.4 |
| Hombres | 17.8 | 23.3 | 21.3 | 15.1 | 9.6 | 12.3 |
| Mujeres | 18.6 | 25.4 | 20.3 | 6.9 | 11.9 | 16.9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.28. Que hicieron cuando no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Zitalán, Puebla

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicó a nadie ni hice nada | No me gustó y se lo conté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó lo que me hicieron pero yo lo acepté y me quedé tranquilo | Total |
|---------|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 28.8 | 20.5 | 28.0 | 22.7 |
| Hombres | 26.0 | 21.9 | 30.1 | 21.9 |
| Mujeres | 32.2 | 18.6 | 25.4 | 23.7 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.29. Que hicieron las niñas y los niños cuando no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Zitalán, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicó a nadie ni hice nada | No me gustó y se lo conté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó lo que me hicieron pero yo lo acepté y me quedé tranquilo | Total |
|---------------|--------|---|--|--|-------|
| | | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 25.6 | 28.6 | 21.4 | 21.4 |
| | Mujer | 26.3 | 51.6 | 16.5 | 31.6 |
| 5 Grado | Hombre | 21.7 | 30.4 | 17.5 | 30.4 |
| | Mujer | 40.9 | 9.1 | 18.2 | 31.8 |
| 6 Grado | Hombre | 27.3 | 4.6 | 34.5 | 13.8 |
| | Mujer | 27.8 | 16.7 | 50.0 | 5.5 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.25

Situación por la cual hubo problemas en el que varios se enojaron, escuela Zitlalin, Puebla

| Grado escolar | No hicimos el trabajo como se nos pidió o no entendimos | Hicimos algo sin autorización (hablar, salir de mi casa) | No ayudamos a lo que se nos pidió | Pensábamos de manera distinta sobre lo que pasó | Sentimos que nos fallaron o ellos sintieron que les fallamos | Hablaron mal de mí o de nosotros | No respetaron las reglas de mi casa, escuela o salón | Total |
|---------------|---|--|-----------------------------------|---|--|----------------------------------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 29.5 | 20.5 | 9.1 | 10.6 | 12.9 | 9.8 | 7.6 | 100 |
| Hombres | 28.8 | 28.8 | 6.8 | 9.6 | 11.0 | 9.6 | 5.4 | 100 |
| Mujeres | 30.5 | 10.2 | 11.9 | 11.9 | 15.3 | 10.1 | 10.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.26

Escenario donde la última vez quisieron pelear con alguien de sus problemas pero no pudieron, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Caso | En el salón de clases | Con los Amigos | Otra respuesta | Total |
|---------|------|-----------------------|----------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 29.5 | 33.3 | 36.4 | 0.8 | 100 |
| Hombres | 27.4 | 38.4 | 34.2 | 0 | 100 |
| Mujeres | 32.2 | 27.1 | 39.0 | 1.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.30

Situación por la cual las niñas y los niños no pudieron participar, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Me papá no me dejó dar mi opinión, me regañó y castigó | Me mamá no me dejó hacer algo, no me tuvo confianza | Mis hermanos no respetaron lo que acordamos como familia | Mi maestro no nos tuvo confianza y no nos deja participar | No respetaron lo que acordamos como amigos | Nunca me dieron la palabra o me dejaron participar | Total |
|---------|--|---|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 22.0 | 15.9 | 23.5 | 15.2 | 9.1 | 14.4 | 100 |
| Hombres | 24.7 | 12.3 | 30.1 | 13.7 | 12.3 | 6.9 | 100 |
| Mujeres | 18.6 | 20.3 | 15.3 | 16.9 | 5.2 | 23.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.32

Motivo por el que las niñas y los niños faltaron la última vez a la escuela, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Me quedé cuidando a mis hermanos o hermanas | Tuve que trabajar | Mis papás no tuvieron dinero para mandarme | Sali de viaje | Porque me enfermé | No tuve los materiales que nos pidió la maestra o maestro | No quise o se me hizo tarde | Otros motivos | Total |
|---------|---|-------------------|--|---------------|-------------------|---|-----------------------------|---------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.8 | 13.4 | 8.7 | 3.9 | 18.1 | 7.9 | 12.6 | 8.6 | 100 |
| Hombres | 16.9 | 16.9 | 7 | 4.2 | 16.9 | 11.3 | 15.5 | 11.3 | 100 |
| Mujeres | 39.3 | 8.9 | 10.7 | 3.6 | 19.6 | 3.6 | 8.9 | 5.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.34

Lo que más valoran las niñas y los niños de su mejor amigo o amiga, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Siempre busca tener tiempo para escucharme | Reflexiona y resuelve muy bien sus problemas con los demás | Que me respeta a mí o a los demás aunque a veces no estemos de acuerdo | Pone mucho empeño en nuestros juegos, también en las tareas | Total |
|---------|--|--|--|---|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 17.7 | 15.4 | 36.2 | 30.8 | 100 |
| Hombres | 15.1 | 19.2 | 37 | 28.8 | 100 |
| Mujeres | 21.1 | 10.5 | 35.1 | 33.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.31

Que hicieron las niñas y los niños cuando no los dejaron participar, escuela Zitlalin, Puebla

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicaba a nadie ni lea nada | No me gustó, pero entonces que a veces la gente se así | No me gustó y se lo conté a mis papás, hermanas o amigos | Aunque no me gustó, creo que tenía razón y luego que cambiar | Total |
|---------|--|--|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 18.3 | 30.5 | 28.2 | 22.9 | 99.9 |
| Hombres | 23.6 | 26.4 | 29.2 | 20.8 | 100 |
| Mujeres | 11.9 | 35.6 | 27.1 | 25.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

ANEXO II. Tablas: Escuela Alfonso y Fernando Franco de la Colonia La Loma de Puebla, estado de Puebla.

Tabla 1.1

Edad de las niñas y niños, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Edad | | | | | | | Total |
|---------|------|------|------|------|------|-----|-----|-------|
| | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 1.0 | 21.6 | 24.8 | 23.6 | 19.8 | 7.9 | 1.0 | 100 |
| Hombres | 0 | 14.5 | 29.1 | 21.8 | 27.3 | 7.3 | 0 | 100 |
| Mujeres | 2.2 | 30.4 | 19.6 | 26.1 | 10.9 | 8.7 | 2.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.2

Edad de las niñas y niños por grado escolar, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Edad | | | | | | | Total |
|---------------|--------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| | | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 0 | 36.4 | 45.5 | 13.8 | 4.5 | 0 | 0 | 100 |
| | Mujer | 5.3 | 88.4 | 10.5 | 15.5 | 5.3 | 0 | 0 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 0 | 0 | 48.2 | 25.1 | 25.1 | 7.6 | 0 | 100 |
| | Mujer | 0 | 5.6 | 38.9 | 36.9 | 11.1 | 0 | 5.5 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 0 | 0 | 0 | 0 | 30.0 | 55.0 | 15.0 | 100 |
| | Mujer | 0 | 0 | 0 | 33.3 | 22.2 | 44.4 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.2a

Escolaridad de las madres de familia en la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria, normal o universidad | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|------------------------------------|-------|-------|
| | | | | | | | |
| General | 14.0 | 19.0 | 21.0 | 14.0 | 10.0 | 22.0 | 100 |
| Hombre | 16.4 | 20.0 | 10.9 | 20.0 | 10.9 | 21.8 | 100 |
| Mujer | 11.1 | 17.8 | 33.3 | 6.7 | 8.9 | 22.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.2b

Escolaridad de los padres de familia en la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria o Carrera Técnica | Normal o Universidad | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------------------------|----------------------|-------|-------|
| | | | | | | | | |
| General | 13.1 | 16.2 | 16.2 | 12.1 | 7.9 | 10.1 | 25.3 | 100 |
| Hombre | 18.5 | 16.7 | 13 | 11.1 | 7.4 | 13 | 20.3 | 100 |
| Mujer | 6.7 | 15.6 | 20 | 13.3 | 6.6 | 6.7 | 31.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.3

Dialecto o lengua indígena que se habla en el caso de las niñas y niños, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Mixteco | Totonaca | Zapoteco | Mec'ico | Náhuatl | Otras lenguas | No sé | Total |
|---------|---------|----------|----------|---------|---------|---------------|-------|-------|
| | | | | | | | | |
| General | 13.6 | 7.8 | 5.8 | 3.9 | 4.9 | 12.0 | 51.5 | 100 |
| Hombres | 15.1 | 3.6 | 10.7 | 1.8 | 1.8 | 11.0 | 55.4 | 100 |
| Mujeres | 10.6 | 12.8 | 0 | 6.4 | 8.5 | 15.0 | 46.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.4

Servicios más importantes para la familia de las niñas y niños, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Tener salud | Tener agua | Tener electricidad | Tener drenaje | Contar suficiente educación | Tener educación | Tener trabajo | Otros | Total |
|---------|-------------|------------|--------------------|---------------|-----------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|
| | | | | | | | | | |
| General | 42.2 | 25.5 | 2.9 | 1.0 | 7.8 | 7.8 | 3.9 | 9.0 | 100 |
| Hombres | 40.0 | 25.5 | 1.6 | 1.8 | 7.3 | 10.9 | 1.8 | 9.0 | 100 |
| Mujeres | 44.7 | 25.5 | 2.1 | 0 | 8.5 | 4.3 | 6.4 | 8.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.5

Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores | | Total |
|---------|--|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | |
| General | 44.7 | 55.3 | 100 |
| Hombres | 48.2 | 51.8 | 100 |
| Mujeres | 40.4 | 59.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.6

Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores por grado escolar, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores | | |
|---------------|--------|--|------|-------|
| | | Si | No | Total |
| | | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 59.1 | 40.9 | 100 |
| | Mujer | 31.6 | 68.4 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 42.9 | 57.1 | 100 |
| | Mujer | 42.1 | 57.9 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 40.0 | 60.0 | 100 |
| | Mujer | 55.9 | 44.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla 1.7

Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa | | |
|---------|---|------|-------|
| | Si | No | Total |
| | % | % | % |
| General | 40.8 | 59.2 | 100 |
| Hombres | 33.9 | 66.1 | 100 |
| Mujeres | 48.9 | 51.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.8
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en lavar la ropa, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa | | | Total |
|---------------|--------|---|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 31.8 | 68.2 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 42.1 | 57.9 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 50 | 50 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 42.1 | 57.9 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 25 | 75 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 77.8 | 22.2 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.9
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en hacer la comida, escuela Alfonso y Fernando Franco

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en hacer la comida | | | Total |
|---------|---|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 18.4 | 81.6 | 100 | n=103 |
| Hombres | 12.5 | 87.5 | 100 | n=56 |
| Mujeres | 25.5 | 74.5 | 100 | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.10
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en lavar los trastes, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar los trastes | | | Total |
|---------|---|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 60.2 | 39.8 | 100 | n=103 |
| Hombres | 51.8 | 48.2 | 100 | n=56 |
| Mujeres | 70.2 | 29.8 | 100 | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.11
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en lavar los trastes, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar los trastes | | | Total |
|---------------|--------|---|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 54.5 | 45.5 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 78.9 | 21.1 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 50 | 50 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 47.4 | 52.6 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 50 | 50 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.12
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en barrer la casa, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en barrer la casa | | | Total |
|---------|--|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 74.8 | 25.2 | 100 | n=103 |
| Hombres | 64.3 | 35.7 | 100 | n=56 |
| Mujeres | 87.2 | 12.8 | 100 | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.13
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en barrer la casa, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en barrer la casa | | | Total |
|---------------|--------|--|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 81.8 | 18.2 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 89.5 | 10.5 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 50.0 | 50.0 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 78.9 | 21.1 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 55.0 | 45.0 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.14
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en acarrear agua, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en acarrear agua | | | Total |
|---------|---|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 33.0 | 67.0 | 100 | n=103 |
| Hombres | 37.5 | 62.5 | 100 | n=56 |
| Mujeres | 27.7 | 72.3 | 100 | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.15
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar en acarrear agua, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en acarrear agua | | | Total |
|---------------|--------|---|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 45.5 | 54.5 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 26.3 | 73.7 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 42.9 | 57.1 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 21.1 | 78.9 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 25.0 | 75.0 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 44.4 | 55.6 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.16
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar de ayudar a los hermanos menores a hacer las tareas, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en ayudar a los hermanos menores a hacer las tareas | | | Total |
|---------|--|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 51.5 | 48.5 | 100 | n=103 |
| Hombres | 46.4 | 53.6 | 100 | n=56 |
| Mujeres | 57.4 | 42.6 | 100 | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.17
Responsabilidad por grado escolar de niñas y niños de colaborar de ayudar a los hermanos menores a hacer las tareas, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en ayudar a los hermanos menores a hacer las tareas | | | Total |
|---------------|--------|--|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 54.5 | 45.5 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 73.7 | 26.3 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 35.7 | 64.3 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 36.8 | 63.2 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 45.0 | 55.0 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 66.7 | 33.3 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.19
Niñas y niños que trabajaron fuera de casa la semana pasada a la aplicación de la encuesta, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Trabajaron en algún lugar fuera de casa | | | No trabajaron en ningún lugar fuera de casa | | | Total |
|---------|---|------|------|---|-----|-----|-------|
| | Si | No | % | Si | No | % | |
| General | 11.0 | 18.0 | 8.0 | 59.0 | 5.0 | 100 | n=100 |
| Hombres | 20.4 | 20.4 | 5.0 | 59.0 | 1.6 | 100 | n=54 |
| Mujeres | 0 | 15.2 | 13.9 | 47.4 | 6.5 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.21
Período de pago a los niños y niñas que trabajan, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Período de pago | | | | | | Total |
|---------|-----------------|-------------|--------------|----------|--------------|-----|-------|
| | A la día | A la semana | Cada 15 días | Por hora | Con propinas | % | |
| General | 35.7 | 31.0 | 14.3 | 9.5 | 9.5 | 100 | n=42 |
| Hombres | 24.1 | 37.9 | 10.4 | 13.8 | 13.8 | 100 | n=29 |
| Mujeres | 61.5 | 15.4 | 23.1 | 0 | 0 | 100 | n=13 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.22
Aspiración profesional de las niñas y niños de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Policia | Maestra (o) | Enfermera (o) | Arma de casa | Abogado | Médico | Ingeniero | Otras profesiones | Total |
|---------|---------|-------------|---------------|--------------|---------|--------|-----------|-------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.1 | 26.1 | 15.2 | 1.1 | 8.7 | 8.7 | 3.3 | 11.0 | 100 |
| Hombres | 50.0 | 10.4 | 0 | 0 | 10.4 | 4.2 | 6.3 | 19.0 | 100 |
| Mujeres | 0 | 43.2 | 31.8 | 2.3 | 6.8 | 13.6 | 0 | 2.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.22a
Aspiración profesional por grado escolar de los niños y niñas de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Policia | Maestra (o) | Enfermera (o) | Arma de casa | Abogado | Médico | Ingeniero | Otras profesiones | Total |
|---------------|--------|---------|-------------|---------------|--------------|---------|--------|-----------|-------------------|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 44.4 | 11.1 | 0 | 0 | 5.6 | 5.6 | 0 | 33.0 | 100 |
| | Mujer | 0.0 | 38.9 | 50 | 0 | 0 | 11.1 | 0 | 0 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 46.2 | 23.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15.4 | 15 | 100 |
| | Mujer | 0 | 58.8 | 11.8 | 0 | 5.9 | 23.5 | 0 | 0 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 56.8 | 0 | 0 | 0 | 23.5 | 5.9 | 5.9 | 5.9 | 100 |
| | Mujer | 0 | 22.2 | 33.3 | 11.1 | 22.2 | 0 | 0 | 11.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.18
Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en ir a traer las tortillas, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Responsabilidad de colaborar en ir a traer las tortillas | | | Total |
|---------------|--------|--|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 68.2 | 31.8 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 68.4 | 31.6 | 100 | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 64.3 | 35.7 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 52.6 | 47.4 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 80.0 | 20.0 | 100 | n=20 |
| | Mujer | 100 | 0 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.23
Niñas y niños por grado escolar que trabajaron fuera de casa la semana pasada a la aplicación de la encuesta, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Trabajaron en algún lugar fuera de casa | | | No trabajaron en ningún lugar fuera de casa | | | Total |
|---------------|--------|---|------|------|---|------|-----|-------|
| | | Si | No | % | Si | No | % | |
| 4 Grado | Hombre | 13.8 | 13.8 | 4.5 | 63.8 | 4.5 | 100 | n=22 |
| | Mujer | 0 | 5.8 | 10.7 | 69.7 | 11.1 | 100 | n=18 |
| 5 Grado | Hombre | 21.4 | 28.6 | 0 | 42.9 | 7.1 | 100 | n=14 |
| | Mujer | 0 | 26.3 | 5.3 | 63.2 | 5.3 | 100 | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 27.8 | 22.2 | 11.1 | 26.3 | 0 | 100 | n=18 |
| | Mujer | 0 | 11.1 | 11.1 | 77.8 | 0 | 100 | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.23

Niños y niñas que creen poder llegar a ser lo que quieren, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Si, siempre y cuando me apoyen mis papás | | Si, si le pongo mucho empeño | | No, voy a empezar a trabajar para ayudar con los gastos de la casa | | No lo sé | | Total |
|---------|--|------|------------------------------|------|--|---|----------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 48.5 | 29.1 | 9.7 | 12.6 | 100 | | | | n=103 |
| Hombres | 42.9 | 28.6 | 10.7 | 17.8 | 100 | | | | n=56 |
| Mujeres | 55.3 | 29.8 | 8.5 | 6.4 | 100 | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.24

La decisión de que las niñas y niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Entre mis papás y yo | | Mamá y papá | | Mamá | | Papá | | Mía | | Total |
|---------|----------------------|------|-------------|-----|------|-----|------|---|-----|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 50.5 | 27.2 | 11.7 | 4.9 | 5.8 | 100 | | | | | n=103 |
| Hombres | 51.8 | 26.8 | 8.9 | 7.1 | 5.4 | 100 | | | | | n=56 |
| Mujeres | 48.9 | 27.7 | 14.9 | 2.1 | 8.4 | 100 | | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.25

Que harán las niñas y los niños cuando terminen la primaria de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Voy a seguir estudiando la secundaria | | Voy a dejar de estudiar por que tendré que trabajar | | No podré estudiar porque no podré pagar mis estudios | | Otra opinión | | Total |
|---------|---------------------------------------|------|---|-----|--|---|--------------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 79.6 | 8.7 | 8.7 | 3.0 | 100 | | | | n=103 |
| Hombres | 82.1 | 10.7 | 5.4 | 1.8 | 100 | | | | n=56 |
| Mujeres | 76.6 | 6.4 | 12.8 | 4.2 | 100 | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.27

Que hacen las niñas y los niños cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que esta mal, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Lo hago si el que me lo pide es mi papá, mamá, maestro o con mi mejor amigo | | Busco una excusa para evitar hacerlo y no se moleste conmigo | | No lo hago y explico a la persona que me lo pidió que eso está mal | | No lo hago, creo que está mal y no importa si se enojan conmigo | | No lo hago pero la responsabilidad es de quien me lo pidió | | Total |
|---------|---|-----|--|------|--|-----|---|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 49.5 | 2.9 | 16.5 | 21.4 | 9.7 | 100 | | | | | n=103 |
| Hombres | 50.0 | 3.6 | 19.8 | 16.1 | 10.7 | 100 | | | | | n=56 |
| Mujeres | 48.9 | 2.1 | 12.8 | 27.7 | 9.5 | 100 | | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.27a

Que hacen las niñas y los niños cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que esta mal por grado escolar y género, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Lo hago si el que me lo pide es mi papá, mamá, maestro o mi mejor amigo | | Busco una excusa para evitar hacerlo y no se moleste conmigo | | No lo hago y explico a la persona que me lo pidió que eso está mal | | No lo hago, creo que esta mal y no importa si se enojan conmigo | | Lo hago pero la responsabilidad es de quien me lo pidió | | Total |
|---------------|--------|---|-----|--|------|--|-----|---|---|---|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| 4 Grado | Hombre | 50.0 | 4.5 | 22.7 | 18.2 | 4.6 | 100 | | | | | n=22 |
| | Mujer | 47.4 | 0 | 15.8 | 21.1 | 15.7 | 100 | | | | | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 57.1 | 7.1 | 0 | 14.3 | 21.5 | 100 | | | | | n=14 |
| | Mujer | 63.2 | 5.3 | 10.5 | 15.7 | 5.3 | 100 | | | | | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 45.0 | 0 | 30.0 | 15.0 | 10 | 100 | | | | | n=20 |
| | Mujer | 22.2 | 0 | 11.1 | 66.7 | 0 | 100 | | | | | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.23a

La decisión de que niñas y niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Entre mis papás y yo | | Mamá y papá | | Mamá | | Papá | | Mía | | Total |
|---------------|--------|----------------------|------|-------------|------|------|-----|------|---|-----|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| 4 Grado | Hombre | 54.6 | 19.2 | 19.2 | 4.5 | 4.5 | 100 | | | | | n=22 |
| | Mujer | 57.9 | 15.6 | 15.8 | 0 | 10.5 | 100 | | | | | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 21.4 | 57.1 | 0 | 14.3 | 7.2 | 100 | | | | | n=14 |
| | Mujer | 21.1 | 47.4 | 21.1 | 5.2 | 5.2 | 100 | | | | | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 70.0 | 15.0 | 5 | 5 | 5 | 100 | | | | | n=20 |
| | Mujer | 88.9 | 11.1 | 0 | 0 | 0 | 100 | | | | | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.25

De que depende la decisión de que las niñas y niños puedan continuar sus estudios de secundaria, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | De que mis papás me sigan apoyando | | De que trabaje y pueda pagarme lo que necesito en la escuela | | De que le este gustando a la escuela y no reproche | | De que alguno de mis hermanos me ayude | | Total |
|---------|------------------------------------|------|--|-----|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 35.9 | 12.6 | 49.5 | 2.0 | 100 | | | | n=103 |
| Hombres | 33.9 | 14.3 | 50.0 | 1.8 | 100 | | | | n=56 |
| Mujeres | 38.3 | 10.6 | 48.9 | 2.2 | 100 | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.25a

Que harán las niñas y los niños cuando terminen la primaria de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Voy a seguir estudiando la secundaria | | Voy a dejar de estudiar por que tendré que trabajar | | No podré estudiar porque no podré pagar mis estudios | | Otra opinión | | Total |
|---------------|--------|---------------------------------------|------|---|-----|--|---|--------------|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | | |
| 4 Grado | Hombre | 77.3 | 22.7 | 0 | 0 | 100 | | | | n=22 |
| | Mujer | 94.7 | 0 | 0 | 5.3 | 100 | | | | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 85.7 | 0 | 7.1 | 7.2 | 100 | | | | n=14 |
| | Mujer | 83.2 | 15.8 | 15.8 | 5.2 | 100 | | | | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 85.0 | 5.0 | 10.0 | 0 | 100 | | | | n=20 |
| | Mujer | 66.7 | 0 | 33.3 | 0 | 100 | | | | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.28

Escenario en el que por última vez algo o alguien hizo sentir mal a las niñas y los niños, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Escuela | Casa | | Salón de clases | | Con mis amigos en el vecindario, comunidad o recreo | | Total | |
|---------|---------|------|------|-----------------|------|---|---|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | | |
| General | | 34.0 | 29.0 | 14.0 | 23.0 | 100 | | | n=100 |
| Hombres | | 29.1 | 29.1 | 16.4 | 25.4 | 100 | | | n=55 |
| Mujeres | | 40.0 | 28.9 | 11.1 | 20.0 | 100 | | | n=45 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.29

Lo que hizo sentir mal a las niñas y los niños de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron | | Los niños y niñas no podemos hacer solos las cosas necesitamos ayuda | | Esta mal que faltemos a la escuela por ayudar en casa | | Me pusieron sólo a hacer algo y no supe que hacer o responder | | Se burlaron de mi porque me tarde mucho | | Tomé o tomaron algo sin permiso y me sentí mal | | Total |
|---------|--|------|--|-----|---|------|---|---|---|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| General | 42.3 | 20.6 | 9.3 | 7.2 | 9.3 | 11.3 | 100 | | | | | | n=97 |
| Hombres | 40.7 | 20.4 | 9.3 | 7.3 | 9.3 | 13.0 | 100 | | | | | | n=54 |
| Mujeres | 44.2 | 20.9 | 9.3 | 7.0 | 9.3 | 9.3 | 100 | | | | | | n=43 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.29a

Lo que hizo sentir mal a las niñas y los niños de la escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron | | Los niños y niñas no podemos hacer solos las cosas necesitamos ayuda | | Esta mal que faltemos a la escuela por ayudar en casa | | Me pusieron sólo a hacer algo y no supe que hacer o responder | | Se burlaron de mi porque me tarde mucho | | Tomé o tomaron algo sin permiso y me sentí mal | | Total |
|---------------|--------|--|------|--|------|---|------|---|---|---|---|--|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| 4 Grado | Hombre | 59.1 | 9.1 | 9.1 | 4.5 | 13.6 | 4.6 | 100 | | | | | | n=19 |
| | Mujer | 52.5 | 21.1 | 10.5 | 5.3 | 5.3 | 5.3 | 100 | | | | | | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 28.6 | 21.4 | 7.1 | 14.3 | 7.1 | 21.4 | 100 | | | | | | n=14 |
| | Mujer | 31.6 | 21.1 | 5.3 | 10.5 | 15.8 | 15.8 | 100 | | | | | | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 27.8 | 33.3 | 11.1 | 5.6 | 5.6 | 16.6 | 100 | | | | | | n=20 |
| | Mujer | 60.0 | 20.0 | 20.0 | 0 | 0 | 0 | 100 | | | | | | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.30

Que hicieron las niñas y los niños ante lo que los hizo sentir mal, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo plique a nadie ni hiciera nada | | No me gustó, pero entendí que a veces la gente es así | | No me gustó y se lo comenté a mis papás o amigos | | No me gustó y le dije de desahucio a quienes me molestaron | | Aunque no me gustó creo que tenían razón y largo que cambiar | | Total |
|---------|---|------|---|------|--|-----|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| General | 26 | 21 | 14 | 12 | 27 | 100 | | | | | n=100 |
| Hombres | 27.3 | 20 | 14.5 | 14.5 | 23.7 | 100 | | | | | n=55 |
| Mujeres | 24.4 | 22.2 | 13.4 | 8.9 | 31.1 | 100 | | | | | n=45 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.31a

Escenario donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Casa | | Salón de clases | | Amigos | | Colonia | | Recreo | | Total |
|---------------|--------|------|------|-----------------|------|--------|-----|---------|---|--------|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| 4 Grado | Hombre | 14.3 | 19.0 | 14.3 | 19.0 | 33.4 | 100 | | | | | n=21 |
| | Mujer | 26.3 | 19.5 | 0 | 5.3 | 57.9 | 100 | | | | | n=19 |
| 5 Grado | Hombre | 28.6 | 21.4 | 7.1 | 21.4 | 21.4 | 100 | | | | | n=14 |
| | Mujer | 36.8 | 26.3 | 21.1 | 0 | 15.8 | 100 | | | | | n=19 |
| 6 Grado | Hombre | 35.0 | 5.0 | 5.0 | 35.0 | 20.0 | 100 | | | | | n=20 |
| | Mujer | 33.3 | 11.1 | 44.4 | 0 | 11.1 | 100 | | | | | n=9 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.31

Escenario donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Casa | | Salón de clases | | Amigos | | Colonia | | Recreo | | Total |
|---------------|------|------|-----------------|------|--------|-----|---------|---|--------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 28.4 | 15.7 | 12.8 | 14.7 | 28.4 | 100 | | | | | n=102 |
| Hombres | 25.5 | 14.5 | 9.0 | 25.5 | 25.5 | 100 | | | | | n=55 |
| Mujeres | 31.9 | 17 | 17.1 | 2.1 | 31.9 | 100 | | | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.32

Situación por la cual hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | No tomé el trabajo como un trabajo, sino como un juego, salí de mi casa | | No me gustó lo que me hicieron, pero no me molestó | | Presionaron de manera distinta sobre lo que yo quería | | Sentí que no me respetaron ni me escucharon | | No respetaron las reglas de mi casa, escuela o salón | | Total |
|---------|---|------|--|------|---|------|---|-----|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | | | |
| General | 21.6 | 15.7 | 7.8 | 10.8 | 8.9 | 22.5 | 12.7 | 100 | | | n=102 |
| Hombres | 16.4 | 16.4 | 8.1 | 16.5 | 7.3 | 21.8 | 14.5 | 100 | | | n=55 |
| Mujeres | 27.7 | 14.3 | 6.4 | 6.4 | 13.6 | 23.4 | 10.6 | 100 | | | n=47 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

La construcción del camino a la escuela...

Tabla II.32a

Situación por la cual hubo problemas en el que varios se enojaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | No hicimos el trabajo como se nos pidió o no entendimos | Hicimos algo sin autorización (pedir, salir de mi casa) | No ayudamos a lo que se nos pidió | Pensábamos de manera distinta sobre lo que nos pasó | Sentimos que nos fallaron o ellos sintieron que les fallamos | Habieron mal de mí o de nosotros | No respetaron las reglas de mi casa, escuela o salón | Total |
|---------------|--------|---|---|-----------------------------------|---|--|----------------------------------|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 4.9 | 19.0 | 9.5 | 19 | 9.5 | 23.8 | 14.3 | 100 |
| | Mujer | 15.8 | 15.8 | 0 | 15.8 | 0 | 36.8 | 15.8 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 14.3 | 28.5 | 0 | 14.3 | 14.3 | 14.3 | 14.3 | 100 |
| | Mujer | 52.6 | 5.3 | 10.5 | 0 | 15.8 | 5.3 | 10.5 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 30.0 | 5.0 | 15.0 | 10.0 | 0 | 25.0 | 15.0 | 100 |
| | Mujer | 0 | 33.3 | 11.2 | 0 | 22.2 | 33.3 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.33

Que hicieron las niñas y los niños cuando varios se molestaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y lo comenté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó creo que tenían razón y tengo que cambiar | Como me fallaron o les fallé ya no los tomo en cuenta o ya no me toman en cuenta | Total |
|---------|--|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 18.6 | 18.6 | 23.5 | 24.5 | 14.8 | 100 |
| Hombres | 20 | 14.5 | 25.5 | 25.5 | 14.5 | 100 |
| Mujeres | 17 | 23.4 | 21.3 | 23.4 | 14.9 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.33a

Que hicieron las niñas y los niños cuando hubo problemas en los que varios se enojaron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Grado escolar | Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y lo comenté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó creo que tenían razón y tengo que cambiar | Como me fallaron o les fallé ya no los tomo en cuenta o ya no me toman en cuenta | Total |
|---------------|--------|--|--|---|--|--|-------|
| | | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 22.7 | 13.6 | 13.6 | 31.8 | 18.3 | 100 |
| | Mujer | 15.8 | 10.5 | 36.8 | 10.5 | 26.4 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 28.6 | 21.4 | 21.4 | 21.4 | 7.2 | 100 |
| | Mujer | 21.1 | 36.8 | 10.5 | 26.3 | 5.3 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 10.5 | 10.5 | 42.1 | 21.1 | 15.8 | 100 |
| | Mujer | 11.1 | 22.3 | 11.1 | 44.4 | 11.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.34

Escenario donde la última vez quisieron platicar con alguien de sus problemas pero no pudieron, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Casa | En el salón de clases | Con los amigos | Total |
|---------|------|-----------------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 44.1 | 18.6 | 37.3 | 100 |
| Hombres | 44.6 | 21.5 | 33.9 | 100 |
| Mujeres | 43.5 | 15.2 | 41.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.36

Que hicieron cuando no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Me molestó mucho pero no le dije a nadie ni hice nada | No me gustó que no me escucharan o que me criticaran pero entiendo que a veces la gente es así | Aunque no me gustó que me criticaran, creo que tenían razón | Entendí que cada quien tiene sus propias opiniones sobre las cosas | Total |
|---------|---|--|---|--|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 23.3 | 30.1 | 16.5 | 30.1 | 100 |
| Hombres | 26.8 | 26.8 | 17.9 | 28.6 | 100 |
| Mujeres | 19.2 | 34.0 | 14.9 | 31.9 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla II.35

Situación por la cual no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Alfonso y Fernando Franco, Puebla

| Sexo | Espejé a alguien en forma de pensar y me impuso | No escucho la opinión de los demás de lo que me pasa | No tiene paciencia para explicarme y siempre tiene prisa | Aunque quisiera explicarme no sé cómo hacerlo | Tenían problemas pero no me permitieron hablar como queríamos | Me escuchó pero solo de aparecerme una situación | Total |
|---------|---|--|--|---|---|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 25.2 | 31.1 | 7.8 | 8.7 | 7.8 | 19.4 | 100 |
| Hombres | 25 | 35.7 | 7.1 | 7.1 | 12.6 | 12.9 | 100 |
| Mujeres | 25.5 | 25.5 | 8.5 | 10.6 | 2.2 | 27.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

ANEXO III. Tablas: Escuela Indígena Bilingüe México, Chamula, estado de Chiapas.

Tabla III.1

Alumnos inscritos en el ciclo escolar 2002-2003 en la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Alumnos inscritos | Total |
|---------|-------------------|-------|
| | % | % |
| General | 100 | 324 |
| Hombre | 47.8 | 155 |
| Mujer | 52.2 | 169 |

Tabla III.2

Niñas y niños entrevistados en la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Grado | | | Total |
|---------|---------|---------|---------|-------|
| | 4 grado | 5 grado | 6 grado | |
| | % | % | % | % |
| General | 37.4 | 38.8 | 23.7 | 100 |
| Hombre | 35.9 | 42.2 | 21.9 | 100 |
| Mujer | 38.7 | 36.0 | 25.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.3

Escolaridad de las madres de familia en la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Normal | Universidad o más | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------|-------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 42.9 | 12.7 | 23.8 | 2.4 | 0.8 | 0.8 | 16.7 | 100 |
| Hombre | 43.9 | 10.5 | 28.1 | 3.5 | 0.0 | 0.0 | 14.0 | 100 |
| Mujer | 42.0 | 14.5 | 20.3 | 1.4 | 1.4 | 1.4 | 18.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Escolaridad de los padres de familia en la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria | Normal | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------|--------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 25.8 | 23.4 | 21.8 | 4.8 | 1.6 | 0.8 | 21.8 | 100 |
| Hombre | 27.1 | 15.3 | 28.8 | 6.8 | 3.4 | 0.0 | 18.6 | 100 |
| Mujer | 24.6 | 30.8 | 15.4 | 3.1 | 0.0 | 1.5 | 24.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.5

Hablantes de lengua indígena en la casa de las niñas y niños de la escuela Bilingüe México, Chamula

| Sexo | Nadie | Mamá | Papá | Yo | Hermanos | Abuelo (a) | Todos | Total |
|---------|-------|------|------|-----|----------|------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 5.4 | 14.0 | 12.4 | 2.3 | 2.3 | 3.1 | 60.5 | 100 |
| Hombre | 8.5 | 11.9 | 10.2 | 1.7 | 3.4 | 3.4 | 61.0 | 100 |
| Mujer | 2.9 | 15.7 | 14.3 | 2.9 | 1.4 | 2.9 | 60.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.6

Servicios más importantes para la familia de las niñas y los niños de la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Tener agua | Tener electricidad | Tener drenaje | Tener dinero | Tener trabajo | Total | n |
|---------|------------|--------------------|---------------|--------------|---------------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 87.2 | 5.1 | 2.6 | 2.6 | 2.6 | 100 | n=39 |
| Hombres | 89.5 | 5.3 | 5.3 | 0.0 | 0.0 | 100 | n=19 |
| Mujeres | 85.0 | 5.0 | 0.0 | 5.0 | 5.0 | 100 | n=20 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.7

Servicios considerados segundos en importancia para la familia de las niñas y los niños de la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Tener electricidad | Tener drenaje | Comida suficiente | Tener educación | Tener dinero | Tener trabajo | Tener salud | Tener tranquilidad | Total | n |
|---------|--------------------|---------------|-------------------|-----------------|--------------|---------------|-------------|--------------------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 24.2 | 12.1 | 30.3 | 12.1 | 6.1 | 6.1 | 3.0 | 6.1 | 100 | n=33 |
| Hombres | 31.3 | 12.5 | 31.3 | 18.8 | 6.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100 | n=16 |
| Mujeres | 17.6 | 11.8 | 29.4 | 5.9 | 5.9 | 11.8 | 5.9 | 11.8 | 100 | n=17 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.8

Servicios considerados terceros en importancia para la familia de las niñas y los niños de la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Tener drenaje | Comida suficiente | Tener educación | Tener dinero | Tener trabajo | Tener salud | Tener tranquilidad | Total | n |
|---------|---------------|-------------------|-----------------|--------------|---------------|-------------|--------------------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 19.4 | 12.9 | 9.7 | 32.3 | 3.2 | 9.7 | 12.9 | 100 | n=31 |
| Hombres | 26.7 | 0.0 | 13.3 | 26.7 | 6.7 | 6.7 | 20.0 | 100 | n=15 |
| Mujeres | 12.5 | 25.0 | 6.3 | 37.5 | 0.0 | 12.5 | 6.3 | 100 | n=6 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.9

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en lavar la ropa, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa | | | n |
|---------|---|------|-------|-------|
| | Si | No | Total | |
| General | 65.5 | 34.5 | 100 | n=139 |
| Hombres | 59.4 | 40.6 | 100 | n=64 |
| Mujeres | 70.7 | 29.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.10

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en hacer la comida, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en hacer la comida | | | n |
|---------|---|------|-------|-------|
| | Si | No | Total | |
| General | 44.6 | 55.4 | 100 | n=139 |
| Hombres | 39.1 | 60.9 | 100 | n=64 |
| Mujeres | 49.3 | 50.7 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.11

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en trapear, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en trapear | | | n |
|---------|---|------|-------|-------|
| | Si | No | Total | |
| General | 37.4 | 62.6 | 100 | n=139 |
| Hombres | 31.2 | 68.8 | 100 | n=64 |
| Mujeres | 42.7 | 57.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.13

Niñas y niños que colaboran trabajando en un negocio familiar, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Trabajan en un negocio familiar | | Total | n |
|---------|---------------------------------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| General | 42.4 | 57.6 | 100 | n=139 |
| Hombre | 51.6 | 48.4 | 100 | n=64 |
| Mujer | 34.7 | 65.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla III.15

Niñas y niños que además del trabajo en casa la semana pasada ayudaron en actividades agrícolas o cría de animales, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Ayudaron en actividades agrícolas o cría de animales | | Total | n |
|---------|--|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| General | 30.2 | 69.8 | 100 | n=139 |
| Hombre | 34.4 | 65.6 | 100 | n=64 |
| Mujer | 26.7 | 73.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla III.16

Aspiración profesional de las niñas y niños de la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Policia | Maestra (o) | Enfermera | Abogado | Médico | Ingeniero | Otras profesiones | Total | n |
|---------|---------|-------------|-----------|---------|--------|-----------|-------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 7.5 | 49.3 | 13.4 | 1.5 | 0.7 | 4.5 | 23.0 | 100 | n=123 |
| Hombres | 13.1 | 47.5 | 1.6 | 1.6 | 0.0 | 8.2 | 28.0 | 100 | n=60 |
| Mujeres | 2.7 | 50.7 | 23.3 | 1.4 | 1.4 | 1.4 | 19.0 | 100 | n=63 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.12

Niñas y niños que trabajaron fuera de casa la semana anterior a la aplicación de la encuesta, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Traabajó en algún lugar fuera de casa | No trabajó, pero normalmente sí | Buscó algún trabajo fuera de casa | Sólo le dedicó a los quehaceres de su casa | No trabajó | Total | n |
|---------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--|------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 43.8 | 16.2 | 17.7 | 20.8 | 1.5 | 100 | n=130 |
| Hombres | 51.7 | 13.3 | 20.0 | 15.0 | 0.0 | 100 | n=60 |
| Mujeres | 37.1 | 18.6 | 15.7 | 25.7 | 2.9 | 100 | n=70 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.14

Niñas y niños que trabajaron la semana pasada haciendo un producto para vender: alimento, ropa y artesanías, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Hicieron productos para vender | | Total | n |
|---------|--------------------------------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| General | 26.6 | 73.4 | 100 | n=139 |
| Hombre | 26.6 | 73.4 | 100 | n=64 |
| Mujer | 26.7 | 73.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla III.17

Lo que necesitan hacer las niñas y los niños para lograr ser lo que quieren, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Hacer lo que mis papás me digan | No importa qué haga es muy difícil que yo lo logre | Estudiar mucho y recibir apoyo de mis papás | Total | n |
|---------|---------------------------------|--|---|-------|-------|
| | % | % | % | % | |
| General | 55.6 | 11.9 | 32.5 | 100 | n=126 |
| Hombres | 49.1 | 14.5 | 36.4 | 100 | n=55 |
| Mujeres | 60.6 | 9.9 | 29.6 | 100 | n=71 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.18

Opinión de las niñas y los niños de una niña que desea ser Ingeniera, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Esto bien seguir estudiando, pero debe escoger algo más para una mujer | Debería de tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa | Esto bien seguir estudiando y que sea lo que quiera ser | Sería mejor que se quede en casa a ayudar a su mamá, no es importante que una mujer estudie | Total |
|--------|--|---|---|---|-------|
| | 19.7 | 29.9 | 22.8 | 27.6 | 100 |
| Hombre | 23.2 | 28.6 | 28.6 | 19.6 | 100 |
| Mujer | 16.9 | 31.0 | 18.3 | 33.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.19

La decisión de que las niñas y los niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Entre mis papás y yo | Mamá y papá | Mía | Mamá | Papá | Total |
|---------|----------------------|-------------|------|------|------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 18.2 | 43.9 | 28.0 | 7.6 | 2.3 | 100 |
| Hombres | 28.3 | 45.0 | 16.7 | 6.7 | 3.3 | 100 |
| Mujeres | 9.7 | 43.1 | 37.5 | 8.3 | 1.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.20

De que depende la decisión de que las niñas y niños puedan continuar sus estudios de secundaria, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | De que trabaje y pueda pagarme lo que necesite en la escuela | De que mis papás me sigan apoyando | De que le eche ganas a la escuela y no reprobé | De que alguno de mis hermanos me ayude | Total |
|---------|--|------------------------------------|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 20.6 | 22.1 | 48.5 | 8.8 | 100 |
| Hombres | 19.7 | 21.3 | 49.2 | 9.8 | 100 |
| Mujeres | 21.3 | 22.7 | 48.0 | 8.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.21

Que es lo que van a hacer los niños y las niñas cuando terminen la primaria, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Voy a dejar de estudiar porque tendré que trabajar | No podré estudiar porque no podrán pagar mis estudios | Voy a seguir estudiando la secundaria | No voy a estudiar porque ya no quiero | Mis papás ya no quieren que estudie | No iré a la secundaria pues está muy lejos | Total |
|---------|--|---|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 14.9 | 10.4 | 48.5 | 12.7 | 2.2 | 11.2 | 100 |
| Hombres | 21.7 | 10.0 | 46.7 | 13.3 | 0.0 | 8.3 | 100 |
| Mujeres | 9.5 | 10.8 | 50.0 | 12.2 | 4.1 | 13.5 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.22

Que hacen las niñas y los niños cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que esta mal, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Lo hago si el que me lo pide es mi papá, mamá, maestro o mi mejor amigo | No lo hago y explico a la persona que me lo pidió que eso está mal | Busco una excusa para evitar hacerlo y no se moleste conmigo | Lo hago pero la responsabilidad es de quien me lo pidió | No lo hago, creo que esta mal y se enojan conmigo. | Otra respuesta | Total |
|---------|---|--|--|---|--|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 14.9 | 10.4 | 48.5 | 12.7 | 2.2 | 11.2 | 100 |
| Hombres | 21.7 | 10.0 | 46.7 | 13.3 | 0.0 | 8.3 | 100 |
| Mujeres | 9.5 | 10.8 | 50.0 | 12.2 | 4.1 | 13.5 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.23

Escenario en el que por última vez algo o alguien hizo sentir mal a los alumnos, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Escuela | Casa | Salón de clases | Con mis amigos en el vecindario, comunidad o recreo | Otra respuesta | Total |
|---------|---------|------|-----------------|---|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 20.7 | 31.9 | 26.7 | 20.0 | 0.7 | 100 |
| Hombres | 28.3 | 30.0 | 23.3 | 18.3 | 0.0 | 100 |
| Mujeres | 14.7 | 33.3 | 29.3 | 21.3 | 1.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.24

Que hicieron las niñas y los niños cuando hubo problemas en los que varios se molestaron, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platiqué a nadie ni hice nada | No me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y le comenté a mis papás o amigos | No me gustó y le trate de decirlo a quienes me molestaron | Aunque no me gustó creo que tenían razón y tengo que cambiar | Total |
|---------|--|--|---|---|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 20.7 | 16.3 | 22.2 | 18.5 | 22.2 | 100 |
| Hombres | 19.4 | 24.2 | 29.0 | 3.2 | 24.2 | 100 |
| Mujeres | 21.9 | 9.6 | 16.4 | 31.5 | 20.5 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.25

Escenario donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Casa | Salón de clases | Amigos | Colonia | Recreo | Total |
|---------|------|-----------------|--------|---------|--------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 27.2 | 32.4 | 10.3 | 3.7 | 26.5 | 100 |
| Hombres | 31.3 | 31.3 | 9.4 | 3.1 | 25.0 | 100 |
| Mujeres | 23.6 | 33.3 | 11.1 | 4.2 | 27.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.26

Suceso por el cual hubo problemas en el que varios se enojaron, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | No hicimos el trabajo como se nos pidió o no entendimos | Hicimos algo sin autorización (hablar, salir de mi casa) | No ayudamos a lo que se nos pidió | Pensábamos de manera distinta sobre lo que pasó | Sentimos que nos fallaron o ellos sintieron que les fallamos | Hablaron mal de mí o de nosotros | No respetaron las reglas de mi casa, escuela o salón | Total |
|---------|---|--|-----------------------------------|---|--|----------------------------------|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 17.0 | 31.1 | 14.8 | 15.6 | 8.9 | 7.4 | 5.2 | 100 |
| Hombres | 27.0 | 28.6 | 19.0 | 7.9 | 6.3 | 9.5 | 1.6 | 100 |
| Mujeres | 8.3 | 33.3 | 11.1 | 22.2 | 11.1 | 5.6 | 8.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.27

Que hicieron las niñas y los niños cuando hubo problemas en los que varios se molestaron, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platiqué a nadie ni hice nada | No me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y le comenté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó creo que tenían razón y tengo que cambiar | Como me fallaron o les fallé ya no los tomo en cuenta o ya no me toman en cuenta | Total |
|---------|--|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 20.7 | 22.2 | 19.3 | 28.1 | 9.6 | 100 |
| Hombres | 19.4 | 27.4 | 14.5 | 29.0 | 9.7 | 100 |
| Mujeres | 21.9 | 17.8 | 23.3 | 27.4 | 9.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.28

Escenario donde la última vez las niñas y los niños quisieron platicar con alguien de sus problemas pero no pudieron, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Casa | En el salón de clases | Con los Amigos | Total | |
|---------|------|-----------------------|----------------|-------|------|
| | % | % | % | % | |
| General | 32.8 | 28.5 | 38.7 | 100 | n=37 |
| Hombres | 38.7 | 30.6 | 30.6 | 100 | n=62 |
| Mujeres | 28.0 | 26.7 | 45.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.29

Suceso por el cual las niñas y los niños no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Empezó a criticar mi forma de pensar y me regañó | No encontré la mejor forma de explicarlo y me arrepentí | No tienen paciencia para escucharme, siempre tienen prisa | Aunque quisieron apoyarme no supieron que decirme | Teníamos problemas parecidos pero ninguno sabía como explicarlo | Me escuchó pero trato de imponerme una solución | Total | |
|---------|--|---|---|---|---|---|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 23.2 | 17.4 | 22.5 | 12.3 | 8.0 | 16.7 | 100 | n=138 |
| Hombres | 23.8 | 15.9 | 25.4 | 17.5 | 7.9 | 9.5 | 100 | n=63 |
| Mujeres | 22.7 | 18.7 | 20.0 | 8.0 | 8.0 | 22.7 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.30

Que hicieron las niñas y los niños cuando no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no le dije a nadie ni hice nada | No me gustó que no me escucharan o que me criticaran pero entiendo que a veces la gente es así | Aunque no me gustó que me criticaran, creo que tenían razón | Entendí que cada quién tiene sus propias opiniones sobre las cosas | Total | |
|---------|---|--|---|--|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 26.1 | 25.4 | 28.3 | 20.3 | 100 | n=138 |
| Hombres | 30.2 | 25.4 | 20.6 | 23.8 | 100 | n=63 |
| Mujeres | 22.7 | 25.3 | 34.7 | 17.3 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.31

Escenario donde las niñas y los niños por última vez no los dejaron participar, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Casa | En el salón de clases | En la calle | Total | |
|---------|------|-----------------------|-------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | |
| General | 29.7 | 42.8 | 27.5 | 100 | n=138 |
| Hombres | 21.9 | 50.0 | 28.1 | 100 | n=64 |
| Mujeres | 36.5 | 36.5 | 27.0 | 100 | n=74 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.32

Situación por la cual las niñas y los niños no pudieron participar, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Mi papá no me dejó dar mi opinión, me regañó y castigó | Mi mamá no me dejó hacer algo, no me tuvo confianza | Mis hermanos no respetaron lo que acordamos como familia | Mi maestro no nos tuvo confianza y no nos deja participar | No respetaron lo que acordamos como amigos | Nunca me dieron la palabra o me dejaron participar | Total | |
|---------|--|---|--|---|--|--|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 19.4 | 19.4 | 26.6 | 15.8 | 11.5 | 7.2 | 100 | n=139 |
| Hombres | 17.2 | 17.2 | 39.1 | 15.6 | 7.8 | 3.1 | 100 | n=64 |
| Mujeres | 21.3 | 21.3 | 16 | 16 | 14.7 | 10.7 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.33

Que hicieron las niñas y los niños cuando no los dejaron participar, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicue a nadie ni hice nada | No me gusto, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y se lo comenté a mis papás, hermanos o amigos | Aunque no me gustó, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Total | |
|---------|--|--|--|---|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 20.3 | 31.2 | 26.8 | 21.7 | 100 | n=138 |
| Hombres | 20.6 | 30.2 | 30.2 | 19.0 | 100 | n=63 |
| Mujeres | 20.0 | 32.0 | 24.0 | 24.0 | 100 | n=75 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.34

Motivo por el que faltaron las niñas y los niños la última vez a la escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Me quedé cuidando a mis hermanos o hermanas | Tuve que trabajar | Mis papás no tuvieron dinero para mandarme | Porque me enfermé | No quise | Se me hizo tarde | No tuve los materiales que nos pidió la maestra o maestro | Otras razones | Total | |
|---------|---|-------------------|--|-------------------|----------|------------------|---|---------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 13.1 | 22.3 | 13.1 | 26.2 | 3.1 | 6.2 | 4.6 | 11.4 | 100 | n=128 |
| Hombres | 11.7 | 26.7 | 10 | 25.0 | 3.3 | 6.7 | 6.7 | 9.9 | 100 | n=59 |
| Mujeres | 14.3 | 18.6 | 15.7 | 27.1 | 2.9 | 5.7 | 2.9 | 12.8 | 100 | n=69 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla III.35

Lo que más valoran las niñas y los niños de su mejor amigo o amiga, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Siempre busca tener tiempo para escucharme | Reflexiona y resuelve muy bien sus problemas con los demás | Que me respeta a mí o a los demás aunque a veces no estemos de acuerdo | Pone mucho empeño en nuestros juegos, también en las tareas | Total | |
|---------|--|--|--|---|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 27.0 | 9.5 | 26.3 | 37.2 | 100 | n=137 |
| Hombres | 25.4 | 9.5 | 23.8 | 41.3 | 100 | n=63 |
| Mujeres | 28.4 | 9.5 | 28.4 | 33.8 | 100 | n=74 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

ANEXO IV. Tablas: Escuela Artículo Tercero Constitucional, estado de Chiapas.

Tabla IV.1
Niñas y niños entrevistados en la escuela Artículo Tercero Constitucional, Col. Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Sexo | Grado | | | Total |
|---------|---------|---------|---------|-------|
| | 4 grado | 5 grado | 6 grado | |
| | % | % | % | % |
| General | 34.7 | 30.5 | 34.7 | 100 |
| Hombre | 40.8 | 22.4 | 36.7 | 100 |
| Mujer | 28.3 | 39.1 | 32.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.2a
Escolaridad de las madres de familia en la escuela Artículo Tercero Constitucional, Col. Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria | Carrera Técnica | Universidad o más | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------|-----------------|-------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 10.9 | 28.3 | 13.0 | 9.8 | 4.3 | 2.2 | 4.3 | 27.2 | 100 |
| Hombre | 10.6 | 27.7 | 10.6 | 12.8 | 8.5 | 0.0 | 0.0 | 29.8 | 100 |
| Mujer | 11.1 | 28.9 | 15.6 | 6.7 | 0.0 | 4.4 | 8.9 | 24.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.2b
Escolaridad de los padres de familia en la escuela Artículo Tercero Constitucional, Col. Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria | Carrera Técnica | Universidad o más | No sé | Total |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------|-----------------|-------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 10.8 | 15.1 | 12.9 | 8.6 | 4.3 | 6.5 | 4.3 | 37.6 | 100 |
| Hombre | 12.5 | 10.4 | 12.5 | 8.3 | 4.2 | 8.3 | 0.0 | 43.8 | 100 |
| Mujer | 8.9 | 20.0 | 13.3 | 8.9 | 4.4 | 4.4 | 8.9 | 31.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.3
Servicios más importantes para las familias de las niñas y los niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Col. Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Sexo | Tener agua | Comida suficiente | Tener educación | Tener dinero | Tener trabajo | Tener salud | Tener tranquilidad | Total |
|---------|------------|-------------------|-----------------|--------------|---------------|-------------|--------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 27.1 | 14.1 | 5.9 | 2.4 | 1.2 | 47.1 | 2.4 | 100 |
| Hombre | 37.0 | 10.9 | 4.3 | 0.0 | 2.2 | 43.5 | 2.2 | 100 |
| Mujer | 15.4 | 17.9 | 7.7 | 5.1 | 0.0 | 51.3 | 2.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.4
Servicios considerados segundos en importancia para las familias de las niñas y los niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Col. Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Sexo | Tener agua | Tener electricidad | Tener drenaje | comida suficiente | tener educación | Tener dinero | Tener trabajo | Tener salud | Otras respuestas | Total |
|--------|------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------------|--------------|---------------|-------------|------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Total | 15.2 | 15.2 | 7.6 | 8.9 | 15.2 | 10.1 | 11.4 | 8.9 | 7.5 | 100 |
| Hombre | 15.9 | 15.9 | 4.5 | 6.8 | 18.2 | 13.6 | 4.5 | 13.6 | 7.0 | 100 |
| Mujer | 14.3 | 14.3 | 14.3 | 11.4 | 11.4 | 11.4 | 5.7 | 20.0 | 8.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.5
Responsabilidad las niñas y niños de lavar ropa, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar ropa | | Total |
|---------|--|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | % |
| General | 29.5 | 70.5 | 100 |
| Hombre | 10.2 | 89.8 | 100 |
| Mujer | 50.0 | 50.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.7
Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en lavar trastes, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Lavar trastes | | Total |
|---------|---------------|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | % |
| General | 58.9 | 41.1 | 100 |
| Hombre | 46.9 | 53.1 | 100 |
| Mujer | 71.7 | 28.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.6
Responsabilidad de colaborar en hacer la comida, escuela Col. Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en hacer la comida | | Total |
|---------|---|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | % |
| General | 12.6 | 87.4 | 100 |
| Hombres | 8.2 | 91.8 | 100 |
| Mujeres | 17.4 | 82.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.8
Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en barrer la casa, escuela Art. Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en barrer la casa | | Total |
|---------|--|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | % |
| General | 71.6 | 28.4 | 100 |
| Hombres | 67.3 | 32.7 | 100 |
| Mujeres | 76.1 | 23.9 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.9
Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en acarrear agua, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Acarrear agua | | Total |
|---------|---------------|------|-------|
| | Si | No | |
| | % | % | % |
| General | 29.5 | 70.5 | 100 |
| Hombre | 38.8 | 61.2 | 100 |
| Mujer | 19.6 | 80.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.10
Niñas y niños que trabajaron fuera de casa la semana anterior a la aplicación de la encuesta, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Trabajaste en algún lugar fuera de casa | No trabajaste, pero normalmente si trabajas | Buscaste algún trabajo fuera de casa | Sólo te dedicaste a los quehaceres de tu casa | No trabajaste | Otra respuesta | Total |
|---------|---|---|--------------------------------------|---|---------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 18.3 | 10.8 | 4.3 | 62.4 | 3.2 | 1.0 | 100 |
| Hombres | 25.0 | 14.6 | 4.2 | 52.1 | 2.1 | 2.0 | 100 |
| Mujeres | 11.1 | 6.7 | 4.4 | 73.3 | 4.4 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.11
Niñas y niños que colaboran trabajando en un negocio familiar, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Trabajan en un negocio familiar | | Total |
|---------|---------------------------------|------|-------|
| | Si | No | |
| General | 20.0 | 80.0 | 100 |
| Hombres | 22.4 | 77.6 | 100 |
| Mujer | 17.4 | 82.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.12
Niñas y niños que reciben algún pago por el trabajo realizado fuera de casa, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Reciben pago | | Total |
|---------|--------------|-----|-------|
| | Si | No | |
| General | 100 | 100 | 100 |
| Hombre | 100 | 100 | 100 |
| Mujer | 100 | 100 | 200 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla IV.12a
Periodo de pago a las niñas y niños que trabajan, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Al día | A la semana | Cada 15 días | Por hora | Con propinas | Total |
|---------|--------|-------------|--------------|----------|--------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 37.9 | 27.6 | 10.3 | 13.8 | 10.3 | 100 |
| Hombres | 30.0 | 25.0 | 15.0 | 20.0 | 10.0 | 100 |
| Mujeres | 55.6 | 33.3 | 0.0 | 0.0 | 11.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.13
Aspiración profesional de las niñas y niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Maestra (o) | Abogado | Médico | Ingeniero | Policia | Enfermera | Otras profesiones | Total |
|---------|-------------|---------|--------|-----------|---------|-----------|-------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 22.1 | 11.6 | 11.6 | 20.1 | 4.2 | 13.7 | 17.0 | 100 |
| Hombres | 14.3 | 20.4 | 10.2 | 32.7 | 8.2 | 0.0 | 14.0 | 100 |
| Mujeres | 30.4 | 2.2 | 13.0 | 6.5 | 0.0 | 28.3 | 20.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.14
Niños y niñas que creen poder llegar a ser lo que quieren, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | No, voy a empezar a trabajar para ayudar con los gastos de la casa | Si, si le pongo mucho empeño | Si, siempre y cuando me apoyen mis papás | No lo sé | Otras respuestas | Total |
|---------|--|------------------------------|--|----------|------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 6.3 | 28.4 | 46.3 | 17.9 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 6.1 | 28.6 | 36.7 | 26.5 | 2.0 | 100 |
| Mujeres | 6.5 | 28.3 | 56.5 | 8.7 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.15
Opinión de las niñas y niños de una niña que desea ser Ingeniera, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Esta bien seguir estudiando, pero debe escoger algo mas para una mujer | Deberia de tomar en cuenta que sus papás la necesitan en casa | Esta bien seguir estudiando y que sea lo que quiera ser | Seria mejor que se quede en casa a ayudar a su mamá, al fin que no es tan importante que una mujer estudie | Otra respuesta | Total |
|--------|--|---|---|--|----------------|-------|
| | General | 23.4 | 13.8 | 53.2 | 7.4 | 2.1 |
| Hombre | 29.2 | 16.7 | 41.7 | 8.3 | 4.2 | 100 |
| Mujer | 17.4 | 10.9 | 65.2 | 6.5 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.16
La decisión de que las niñas y niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Mamá | Papá | Mamá y papá | Mía | Entre mis papás y yo | Total |
|---------|------|------|-------------|------|----------------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 6.4 | 1.1 | 23.4 | 17.0 | 52.1 | 100 |
| Hombres | 10.4 | 2.1 | 25.0 | 20.8 | 41.7 | 100 |
| Mujeres | 2.2 | 0.0 | 21.7 | 13.0 | 63.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.17
De que depende la decisión de las niñas y los niños puedan continuar sus estudios de secundaria, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | De que trabaje y pueda pagarme lo que necesite en la escuela | De que mis papás me sigan apoyando | De que le eche ganas a la escuela y no repuebe | De que alguno de mis hermanos me ayude | Total |
|---------|--|------------------------------------|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 12.6 | 43.2 | 43.2 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 14.3 | 36.7 | 46.9 | 2.0 | 100 |
| Mujeres | 10.9 | 50.0 | 39.1 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.18
Que harán las niñas y los niños cuando terminen la primaria, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Voy a dejar de estudiar por que tendré que trabajar | No podré estudiar porque no podrán pagar mis estudios | Voy a seguir estudiando la secundaria | No voy a estudiar porque ya no quiero | Otra opinión | Total |
|---------|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 5.3 | 4.2 | 88.4 | 1.1 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 2.0 | 4.1 | 93.9 | 0.0 | 0.0 | 100 |
| Mujeres | 8.7 | 4.3 | 82.6 | 2.2 | 2.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.18a
La decisión de que las niñas y niños puedan seguir estudiando la secundaria, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Grado escolar | Sexo | Mamá | Papá | Mamá y papá | Mía | Entre mis papás y yo | Total |
|---------------|--------|------|------|-------------|------|----------------------|-------|
| | | % | % | % | % | % | % |
| 4 Grado | Hombre | 10.0 | 5.0 | 25.0 | 15.0 | 45.0 | 100 |
| | Mujer | 0.0 | 0.0 | 30.8 | 7.7 | 61.5 | 100 |
| 5 Grado | Hombre | 9.1 | 0.0 | 18.2 | 27.3 | 45.5 | 100 |
| | Mujer | 5.6 | 0.0 | 22.2 | 5.6 | 66.7 | 100 |
| 6 Grado | Hombre | 11.8 | 0.0 | 29.4 | 23.5 | 35.3 | 100 |
| | Mujer | 0.0 | 0.0 | 13.3 | 26.7 | 60.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.19
Que hacen las niñas y los niños cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que esta mal, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Lo hago si el que me lo pide es mi papá, mamá, maestro o mi mejor amigo | No lo hago y explico a la persona que me lo pidió que eso esta mal | Busco una excusa para evitar hacerlo y no se moleste conmigo | Lo hago pero la responsabilidad es de quien me lo pidió | No lo hago, creo que esta mal y no importa si se enojan conmigo | Otra respuesta | Total |
|---------|---|--|--|---|---|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 37.2 | 23.4 | 5.3 | 7.4 | 25.5 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 43.8 | 25.0 | 4.2 | 8.3 | 18.8 | 0.0 | 100 |
| Mujeres | 30.4 | 21.7 | 6.5 | 6.5 | 32.6 | 2.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.20
Escenario en el que por última vez algo o alguien hizo sentir mal a las niñas y a los niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Escuela | Casa | Salón de clases | Con mis amigos en el vecindario, comunidad o recreo | Otra respuesta | Total |
|---------|---------|------|-----------------|---|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.1 | 31.5 | 13.0 | 26.1 | 3.3 | 100 |
| Hombres | 20.8 | 33.3 | 10.4 | 31.3 | 4.2 | 100 |
| Mujeres | 31.8 | 29.5 | 15.9 | 20.5 | 2.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.21
Lo que hizo sentir mal a las niñas y niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron | Los niños y niñas no podemos hacer solos las cosas necesitamos ayuda | Esta mal que faltemos a la escuela por ayudar en casa | Me pusieron sólo a hacer algo y no supe que hacer o responder | Se burlaron de mí porque me tarda mucho | Tomé tomaron algo sin permiso y me sentí mal | Otra respuesta | Total |
|---------|--|--|---|---|---|--|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 33.3 | 10.0 | 11.1 | 11.1 | 18.9 | 13.3 | 2.2 | 100 |
| Hombres | 31.1 | 11.1 | 13.3 | 13.3 | 11.1 | 17.8 | 2.2 | 100 |
| Mujeres | 35.6 | 8.9 | 8.9 | 8.9 | 26.7 | 8.9 | 2.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.22
Escenario donde por última vez hubo problemas en que varios se enojaron, escuela Artículo Tercero

| Sexo | Casa | Salón de clases | Amigos | Colonia | Recreo | Otro lugar | Total |
|---------|------|-----------------|--------|---------|--------|------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.6 | 17.0 | 17.0 | 17.0 | 21.3 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 27.1 | 18.8 | 14.6 | 27.1 | 10.4 | 2.1 | 100 |
| Mujeres | 26.1 | 15.2 | 19.6 | 6.5 | 32.6 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.23
Situación por la cual hubo problemas en el que varios se enojaron, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | No hicimos el trabajo como se nos pidió o no entendimos | Hicimos algo sin autorización (hablar, salir de mi casa) | No ayudamos a lo que se nos pidió | Pensábamos de manera distinta sobre lo que pasó | Sentimos que nos fallaron o ellos sirieron que les fallamos | Hablaron mal de mí o de nosotros | No respetaron las reglas de mi casa, escuela o salón | Otro suceso | Total |
|---------|---|--|-----------------------------------|---|---|----------------------------------|--|-------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.3 | 18.9 | 8.4 | 8.4 | 7.4 | 16.8 | 11.6 | 2.2 | 100 |
| Hombres | 26.5 | 24.5 | 4.1 | 12.2 | 8.2 | 12.2 | 8.2 | 4.1 | 100 |
| Mujeres | 26.1 | 13.0 | 13.0 | 4.3 | 6.5 | 21.7 | 15.2 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.24
Que hicieron las niñas y los niños cuando hubo problemas en los que varios se molestaron, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platiqué a nadie ni hice nada | No me gustó, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y lo comenté a mis papás o amigos | Aunque no me gustó creo que tenían razón y tengo que cambiar | Como me fallaron o les fallé ya no los tomo en cuenta o ya no me toman en cuenta | Otra respuesta | Total |
|---------|--|--|---|--|--|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 14.9 | 17.0 | 34.0 | 22.3 | 9.6 | 2.1 | 100 |
| Hombres | 20.8 | 16.7 | 27.1 | 22.9 | 8.3 | 4.2 | 100 |
| Mujeres | 8.7 | 17.4 | 41.3 | 21.7 | 10.9 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.25
Escenario donde la última vez las niñas y los niños quisieron platicar con alguien de sus problemas pero no pudieron, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Casa | En el salón de clases | Con los Amigos | Total |
|---------|------|-----------------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 56.8 | 13.7 | 29.5 | 100 |
| Hombres | 59.2 | 12.2 | 28.6 | 100 |
| Mujeres | 54.3 | 15.3 | 30.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.26
Situación por la cual las niñas y los niños no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Bilingüe México, Chamula, Chiapas

| Sexo | Empezó a criticar mi forma de pensar y me regañó | No encontré la mejor forma de explicarlo y me arrepentí | No tienen paciencia para escucharme, siempre tienen prisa | Aunque quisieron apoyarme no supieron que decirme | Teníamos problemas parecidos pero ninguno sabía como explicarlo | Me escuchó pero trato de imponerme una solución | Total |
|---------|--|---|---|---|---|---|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 24.2 | 31.6 | 9.5 | 14.7 | 5.3 | 14.7 | 100 |
| Hombres | 26.5 | 26.5 | 14.3 | 12.2 | 8.2 | 12.2 | 99.9 |
| Mujeres | 21.7 | 37.0 | 4.3 | 17.4 | 2.2 | 17.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.27

Que hicieron las niñas y los niños cuando no pudieron platicar o expresar sus problemas, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no le dije a nadie ni hice nada | No me gustó que no me escucharan o que me criticaran pero entiendo que a veces la gente es así | Aunque no me gustó que me criticaran, creo que tenían razón | Entendí que cada quién tiene sus propias opiniones sobre las cosas | Total |
|---------|---|--|---|--|-------|
| | % | % | % | % | |
| General | 31.6 | 24.2 | 16.8 | 27.4 | 100 |
| Hombres | 24.5 | 30.6 | 18.4 | 26.5 | 100 |
| Mujeres | 39.1 | 17.4 | 15.2 | 28.3 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.28

Escenario donde fue la última vez que no dejaron participar a las niñas y niños de la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | En mi casa | En el salón de clases | En la calle | En otro lugar | Total |
|---------|------------|-----------------------|-------------|---------------|-------|
| | % | % | % | % | |
| General | 32.3 | 44.1 | 22.6 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 28.6 | 49.0 | 20.4 | 2.0 | 100 |
| Mujeres | 36.4 | 38.6 | 25.0 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.29

Situación por la cual las niñas y los niños no pudieron participar, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Mi papá no me dejó dar mi opinión, me regañó y castigó | Mi mamá no me dejó hacer algo, no me tuvo confianza | Mis hermanos no respetaron lo que acordamos como familia | Mi maestro no nos tuvo confianza y no nos deja participar | No respetaron lo que acordamos como amigos | Nunca me dieron la palabra o me dejaron participar | Otra respuesta | Total |
|---------|--|---|--|---|--|--|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 26.6 | 11.7 | 12.8 | 12.8 | 13.8 | 18.1 | 4.3 | 100 |
| Hombres | 32.7 | 12.2 | 12.2 | 14.3 | 10.2 | 14.3 | 4.1 | 100 |
| Mujeres | 20.0 | 11.1 | 13.3 | 11.1 | 17.8 | 22.2 | 4.4 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.30

Que hicieron las niñas y los niños cuando no los dejaron participar, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicó a nadie ni hice nada | No me gusto, pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y se lo comenté a mis papás, hermanos o amigos | Aunque no me gustó, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Otra respuesta | Total |
|---------|---|--|--|---|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 24.7 | 26.9 | 28.0 | 19.4 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 20.8 | 29.2 | 27.1 | 20.8 | 2.1 | 100 |
| Mujeres | 28.9 | 24.4 | 28.9 | 17.8 | 0.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.31

Motivo por el que faltaron las niñas y los niños la última vez a la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Me quedé cuidando a mis hermanos o hermanas | Tuve que trabajar | Sali de viaje | Porque me enfermé | No quise | Se me hizo tarde | Porque faltó el maestro | Otros motivos | Total |
|---------|---|-------------------|---------------|-------------------|----------|------------------|-------------------------|---------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 12.8 | 5.8 | 11.6 | 45.3 | 1.2 | 5.8 | 1.2 | 16.3 | 100 |
| Hombres | 8.7 | 8.7 | 10.9 | 43.5 | 2.2 | 8.7 | 0.0 | 17.3 | 100 |
| Mujeres | 17.5 | 2.5 | 12.5 | 47.5 | 0.0 | 2.5 | 2.5 | 15.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.32

Como se sintieron las niñas y los niños la ocasión que faltaron a la escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Me enojé porque ya les he dicho a mis papás que tengo que ir | Me gustaría no faltar a la escuela por tener que ayudar en casa | Quería ir pero me sentía muy enfermo | Me siento culpable por no levantarme a tiempo | Me senti mal | Otra respuesta | Total |
|---------|--|---|--------------------------------------|---|--------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 22.4 | 11.8 | 38.8 | 1.2 | 17.6 | 8.2 | 100 |
| Hombres | 25.0 | 15.9 | 34.1 | 2.3 | 20.5 | 2.3 | 100 |
| Mujeres | 19.5 | 7.3 | 43.9 | 0.0 | 14.6 | 14.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla IV.33

Lo que más valoran las niñas y los niños de su mejor amigo o amiga, escuela Artículo Tercero Constitucional, Chiapas

| Sexo | Siempre busca tener tiempo para escucharme | Reflexiona y resuelve muy bien sus problemas con los demás | Que me respeta a mí o a los demás aunque a veces no estemos de acuerdo | Pone mucho empeño en nuestros juegos, también en las tareas | Otra respuesta | Total |
|---------|--|--|--|---|----------------|-------|
| | % | % | % | % | | |
| General | 34.0 | 12.8 | 27.7 | 24.5 | 1.1 | 100 |
| Hombres | 29.2 | 14.6 | 33.3 | 22.9 | 0.0 | 100 |
| Mujeres | 39.1 | 10.9 | 21.7 | 26.1 | 2.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

ANEXO V. Tablas: Escuela Primaria Indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, estado de Yucatán.

Tabla V.1
Alumnos entrevistados en la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Grado | | | Total | n= 56 |
|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
| | 4 grado | 5 grado | 6 grado | | |
| | % | % | % | % | |
| General | 19.6 | 30.4 | 50 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 23.5 | 23.5 | 53 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 13.6 | 40.9 | 45.5 | 100 | n= 22 |
| | n= 11 | n= 17 | n= 28 | | |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.2a
Escolaridad de las madres de familia en la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria | Normal | No sé | Total | n= 49 |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------|--------|-------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 10.2 | 42.9 | 22.4 | 14.3 | 2 | 2 | 6.1 | 100 | n= 49 |
| Hombre | 10 | 40 | 23.3 | 13.3 | 3.3 | 3.3 | 6.8 | 100 | n= 30 |
| Mujer | 10.5 | 47.4 | 21 | 15.8 | 0 | 0 | 5.3 | 100 | n= 19 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.2b
Escolaridad de los padres de familia en la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria | Normal | No sé | Total | n= 54 |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--------------|--------|-------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 3.7 | 42.6 | 18.5 | 11.1 | 3.7 | 1.9 | 18.5 | 100 | n= 54 |
| Hombre | 6.1 | 33.3 | 18.2 | 15.2 | 3 | 3 | 21.2 | 100 | n= 33 |
| Mujer | 0 | 57.1 | 19 | 4.8 | 4.8 | 0 | 14.3 | 100 | n= 21 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.3
Hablantes de lengua indígena en casas de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Todos | Nadie | Mamá | Papá | Otra respuesta | Total | n= 33 |
|--------|-------|-------|------|------|----------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | | |
| Hombre | 45.5 | 27.3 | 12.1 | 6.1 | 9 | 100 | n= 33 |
| Mujer | 55 | 5 | 25 | 10 | 5 | 100 | n= 20 |
| Total | 49.1 | 18.9 | 17 | 7.5 | 7.5 | 100 | n= 53 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.4
Casas de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 en las que todos hablan español en Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Hablan Español | | Total | n= 56 |
|---------|----------------|-------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| | % | % | % | |
| General | 30.4 | 69.6 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 32.4 | 67.6 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 27.3 | 72.7 | 100 | n= 22 |
| | n= 17 | n= 39 | | |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.5
Lo primero más importante para las familias de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Tener agua | Tener comida suficiente | Otra respuesta | Total | n= 23 |
|--------|------------|-------------------------|----------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | |
| Hombre | 39.1 | 21.7 | 39.2 | 100 | n= 23 |
| Mujer | 75 | 8.3 | 16.7 | 100 | n= 12 |
| Total | 51.4 | 17.1 | 31.5 | 100 | n= 35 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.6
Lo segundo más importante para las familias de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Tener electricidad | Tener agua | Tener dinero | Otra respuesta | Total | n= 17 |
|--------|--------------------|------------|--------------|----------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | | |
| Hombre | 41.2 | 23.5 | 5.9 | 29.4 | 100 | n= 17 |
| Mujer | 44.4 | 0 | 22.2 | 33.4 | 100 | n= 9 |
| Total | 42.3 | 15.4 | 11.5 | 30.8 | 100 | n= 26 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.7
Responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Cuidan a sus hermanos menores | | Total | n= 56 |
|---------|-------------------------------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| | % | % | % | |
| General | 44.6 | 55.4 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 55.9 | 44.1 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 27.3 | 72.7 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.8
Responsabilidad de lavar la ropa de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Lavan la ropa | | Total | n= 56 |
|---------|---------------|------|-------|-------|
| | Si | No | | |
| | % | % | % | |
| General | 30.4 | 69.6 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 8.8 | 91.2 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 63.6 | 36.4 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.7a
Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores por grado y género de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Grado | Sexo | Responsabilidad de cuidar a los hermanos menores | | | n= 8 |
|---------|--------|--|------|-------|-------|
| | | Si | No | Total | |
| | | % | % | % | |
| 4 Grado | Hombre | 100 | 0 | 100 | n= 3 |
| | Mujer | 0 | 100 | 100 | n= 8 |
| 5 Grado | Hombre | 62.5 | 37.5 | 100 | n= 9 |
| | Mujer | 11.1 | 88.9 | 100 | n= 18 |
| 6 Grado | Hombre | 33.3 | 66.7 | 100 | n= 10 |
| | Mujer | 50 | 50 | 100 | |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.9

Responsabilidad de hacer la comida de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Hacen la comida | | | Total |
|---------|-----------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 19.6 | 80.4 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 14.7 | 85.3 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 27.3 | 72.7 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.11

Responsabilidad de barrer la casa de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Barren la casa | | | Total |
|---------|----------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 57.1 | 42.9 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 35.3 | 64.7 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 90.9 | 9.1 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.13

Responsabilidad de traer leña de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Traen leña | | | Total |
|---------|------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 53.6 | 46.4 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 67.6 | 32.4 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 31.8 | 68.2 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.14

Actividad laboral en la semana anterior de la aplicación de la encuesta de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Trabajó en un lugar fuera de su casa | No trabajó, pero normalmente si trabaja | Buscó algún trabajo fuera de su casa | Sólo se dedicó a los quehaceres de su hogar | No trabajó | Total |
|---------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---|------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 13.6 | 11.4 | 25 | 47.7 | 2.3 | 100 |
| Hombre | 19.2 | 11.5 | 30.8 | 38.5 | 0 | 100 |
| Mujer | 5.6 | 11.1 | 16.7 | 61.1 | 5.6 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.16

Colaboración en la elaboración de un producto para vender de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Elabora productos para vender | | | Total |
|---------|-------------------------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 19.6 | 80.4 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 14.7 | 85.3 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 27.3 | 72.7 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.10

Responsabilidad de lavar los trastes de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Lavan los trastes | | | Total |
|---------|-------------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 42.9 | 57.1 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 14.7 | 85.3 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 86.4 | 13.6 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.12

Responsabilidad de acarrear agua de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Acarrean agua | | | Total |
|---------|---------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 33.9 | 66.1 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 38.2 | 61.8 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 27.3 | 72.7 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.15

Colaboración en un negocio familiar de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Ayuda en un negocio familiar | | | Total |
|---------|------------------------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 42.9 | 57.1 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 35.3 | 64.7 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 54.5 | 45.5 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.17

Colaboración en actividades agrícolas o la cría de animales de los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Actividad agrícola y cría de animales | | | Total |
|---------|---------------------------------------|------|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 44.6 | 55.4 | 100 | n= 56 |
| Hombre | 47.1 | 52.9 | 100 | n= 34 |
| Mujer | 40.9 | 59.1 | 100 | n= 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.18

Recepción de pago por el trabajo realizado por los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Reciben pago | | | Total |
|---------|--------------|-----|-----|-------|
| | Si | No | % | |
| General | 96.4 | 3.6 | 100 | n= 28 |
| Hombre | 95.2 | 4.8 | 100 | n= 21 |
| Mujer | 100 | 0 | 100 | n= 7 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.21

Lo que necesitan hacer para lograr ser lo que quieren los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Lo que mis papás me digan | No importa lo que haga es difícil que yo lo logre | Estudiar mucho y recibir apoyo de mis papás | Total |
|---------|---------------------------|---|---|-------|
| | % | % | % | % |
| General | 29.6 | 13 | 57.4 | 100 |
| Hombre | 33.3 | 12.1 | 54.6 | 100 |
| Mujer | 23.8 | 14.3 | 61.9 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.19

Lo que les gustaría ser de grandes a los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Maestro (a) | Policia | Ingeniero (a) | Enfermera | Médico (a) | Contador (a) | Otra respuesta | Total |
|---------|-------------|---------|---------------|-----------|------------|--------------|----------------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 45.1 | 11.8 | 11.8 | 7.8 | 5.9 | 5.9 | 12 | 100 |
| Hombre | 42.4 | 18.2 | 15.2 | 0 | 9.1 | 3.0 | 12.1 | 100 |
| Mujer | 50 | 0 | 5.6 | 22.2 | 0 | 11.1 | 11.1 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.20

Estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 que creen podrán lograr sus aspiraciones profesionales en Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | No, voy a empezar a trabajar para ayudar con los gastos de mi casa | Si, si le pongo mucho empeño | Si, siempre y cuando me apoyen mis papás | No lo sé | Total |
|---------|--|------------------------------|--|----------|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 26.4 | 22.6 | 34 | 17 | 100 |
| Hombre | 32 | 18 | 32 | 18 | 100 |
| Mujer | 15.8 | 31.6 | 36.8 | 15.8 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.22

Lo que piensan los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán sobre el hecho de una niña que quiere ser ingeniera

| Sexo | Esta bien seguir estudiando, pero debe escoger algo más para una mujer | Debería tomar en cuenta que sus papás la necesitan en la casa y que por eso no sería tan grave que deje de estudiar | Esta bien que quiera seguir estudiando y que sea de grande lo que ella quiera | Sería mejor que se quede en casa a ayudar a su mamá al fin que no es tan importante que una mujer estudie | Total |
|--------|--|---|---|---|-------|
| | % | % | % | % | % |
| Hombre | 28.1 | 18.7 | 21.9 | 31.3 | 100 |
| Mujer | 15 | 25 | 40 | 20 | 100 |
| Total | 23.1 | 21.2 | 28.8 | 26.9 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

La construcción del camino a la escuela...

Tabla V.23

La decisión de que puedan continuar sus estudios los alumnos de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán es de:

| Sexo | Mamá | Papá | Papá y mamá | Mía | Entre mis papás y yo | Total | n= |
|---------|------|------|-------------|------|----------------------|-------|----|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 5.7 | 5.7 | 45.3 | 11.3 | 32.1 | 100 | 53 |
| Hombre | 6.1 | 9.1 | 51.5 | 15.2 | 18.2 | 100 | 33 |
| Mujer | 5 | 0 | 35 | 5 | 55 | 100 | 20 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.24

Los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán creen que continuar sus estudios de secundaria depende de:

| Sexo | Que trabaje y yo mismo pueda pagarme lo que necesite en la escuela | De que mis papás me sigan apoyando | Que le eche ganas a la escuela y no reprobé | De que alguno de mis hermanos me ayude | Total | n= |
|---------|--|------------------------------------|---|--|-------|----|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 12.5 | 50 | 22.9 | 14.6 | 100 | 48 |
| Hombre | 12.5 | 59.4 | 15.6 | 12.5 | 100 | 32 |
| Mujer | 12.5 | 31.3 | 37.5 | 18.7 | 100 | 16 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.25

Lo que creen que harán terminando la primaria los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Voy a dejar de estudiar porque tendré que trabajar | Voy a dejar de estudiar porque no podrán pagar mis estudios | Voy a seguir estudiando la secundaria | Mi papá ya no quiere que estudie | No iré a la secundaria pues está muy lejos | Total | n= |
|---------|--|---|---------------------------------------|----------------------------------|--|-------|----|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 6 | 2 | 72 | 12 | 8 | 100 | 50 |
| Hombre | 6.3 | 3.1 | 71.8 | 12.5 | 6.3 | 100 | 32 |
| Mujer | 5.6 | 0 | 72.2 | 11.1 | 11.1 | 100 | 18 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.26

La disyuntiva entre hacer lo que se les pide o lo que debe de ser para los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Lo hago si el que me lo pide es mi papá, mi mamá, mi maestro o mi mejor amigo | No lo hago y le explico a quien me lo pidió que eso está mal o no es lo correcto | Busco una excusa para evitar hacerlo y así la persona que me lo pidió no se enoje conmigo | Lo hago pero la responsabilidad de lo que suceda es de quien me ordenó o pidió hacerlo, no mía | No lo hago, porque yo creo que está mal y no me importa si la persona que me lo pidió se enoja conmigo | Total | n= |
|---------|---|--|---|--|--|-------|----|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 64.7 | 7.8 | 15.7 | 7.8 | 3.9 | 100 | 51 |
| Hombre | 60.6 | 9.1 | 24.2 | 6.1 | 0 | 100 | 33 |
| Mujer | 72.2 | 5.6 | 0 | 11.1 | 11.1 | 100 | 18 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.27

El lugar en el que alguien o algo hizo sentir mal a los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Escuela | Casa | Salón de clases | Con sus amigos (vecinos, comunidad, recreo) | Total | n= |
|---------|---------|------|-----------------|---|-------|----|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 18.5 | 33.3 | 24.1 | 24.1 | 100 | 54 |
| Hombre | 21.9 | 34.4 | 21.9 | 21.9 | 100 | 32 |
| Mujer | 13.6 | 31.8 | 27.3 | 27.3 | 100 | 22 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.28

Lo que hizo sentir mal a los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Dijeron que las mamás no sirven para nada porque no estudiaron | No pudieron hacer solos alguna cosa, necesitaron ayuda de alguien | Faltaron a la escuela por quedarse a ayudar en la casa | Los pusieron a hacer solos algo o les preguntaron algo y no supieron que responder ni qué hacer | Se burlaron de ellos porque tardaron mucho o hicieron mal algo | Tomé o tomaron algo sin permiso y se sintieron mal | Total | n= |
|---------|--|---|--|---|--|--|-------|----|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 25.5 | 25.5 | 21.6 | 2 | 7.8 | 17.6 | 100 | 51 |
| Hombre | 19.4 | 38.7 | 22.6 | 3.2 | 3.2 | 12.9 | 100 | 31 |
| Mujer | 35 | 5 | 20 | 0 | 15 | 25 | 100 | 20 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.29

Lo que hicieron los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó pero entiendo que a veces la gente es así, mis papás, mi maestro o mis amigos | No me gustó y se lo comenté a mis papás o a mis amigos | No me gustó y traté de decirselo a quienes me molestaron | Aunque no me gustó, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Total | n= |
|---------|--|---|--|--|---|-------|----|
| | % | % | % | % | % | | |
| General | 23.5 | 13.7 | 31.4 | 9.8 | 21.6 | 100 | 51 |
| Hombre | 29 | 19.4 | 19.4 | 16.1 | 16.1 | 100 | 31 |
| Mujer | 15 | 5 | 50 | 0 | 30 | 100 | 20 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.30

El lugar donde hubo problemas en que varios se enojaron (papás, maestro y tú o tus compañeros o tus amigos y tú) los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Casa | Salón de clases | Con tus amigos | En la colonia | En el recreo | Total | n= |
|---------|------|-----------------|----------------|---------------|--------------|-------|----|
| | % | % | % | % | % | | |
| General | 32.7 | 21.2 | 26.9 | 3.8 | 15.4 | 100 | 52 |
| Hombre | 31.3 | 18.7 | 31.3 | 6.2 | 12.5 | 100 | 32 |
| Mujer | 35 | 25 | 20 | 0 | 20 | 100 | 20 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.31

Lo que sucedió la última vez que tuvieron problemas entre varias personas que se anojaron, los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | No hicimos el trabajo como se pidió o no nos entendimos | Hicimos algo sin autorización (hablar, salir de la casa, salir del salón) | No ayudamos a lo que se nos pidió | Pensábamos de manera distinta sobre lo que pasó | Sentimos que nos fallaron o ellos simieron que les fallamos | Hablaron al de mí o de nosotros | No se respetaron las reglas o la disciplina de mi casa, de la escuela o de mis amigos | Total |
|---------|---|---|-----------------------------------|---|---|---------------------------------|---|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 23.5 | 21.6 | 9.8 | 19.6 | 5.9 | 9.8 | 9.8 | 100 |
| Hombre | 31.3 | 18.7 | 9.4 | 12.5 | 6.3 | 6.3 | 15.5 | 100 |
| Mujer | 10.5 | 26.3 | 10.5 | 31.6 | 5.3 | 15.8 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.32

Lo que hicieron quienes estaban involucrados en el problema fue, para los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó pero entiendo que a veces la gente es así, mis papás, mi maestro o mis amigos | No me gustó y se lo comenté a mis papás o a mis amigos | Aunque no me gustó, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Como me fallaron o les fallé ya no los tomo en cuenta o ya no me toman en cuenta | Total |
|---------|--|---|--|---|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % |
| General | 18 | 24 | 26 | 24 | 8 | 100 |
| Hombre | 12.9 | 25.8 | 25.8 | 25.8 | 9.7 | 100 |
| Mujer | 26.3 | 21.1 | 26.3 | 21.1 | 5.2 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.33

El lugar en el que quisieron platicar de sus problemas con alguien pero no pudieron los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Casa | Salón de clases | Con tus amigos | Otro lugar | Total |
|---------|------|-----------------|----------------|------------|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 35.2 | 25.9 | 37 | 1.9 | 100 |
| Hombre | 28.1 | 25 | 43.8 | 3.1 | 100 |
| Mujer | 45.5 | 27.3 | 27.3 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.34

Lo que sucedió la última vez que quisieron platicar con alguien de sus problemas los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Empezé a criticar mi forma de pensar y me regañó | No encontré la mejor forma de explicarlo y me arreperí | No tienen paciencia para escucharme, siempre tienen prisa | Aunque quisieron apoyarme no supieron qué decirme o no les entendí | Teníamos problemas parecidos pero ninguno sabía cómo explicarlo | Me escuchó pero trató de imponerme una solución | Total |
|---------|--|--|---|--|---|---|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 43.8 | 14.6 | 14.6 | 10.4 | 8.3 | 8.3 | 100 |
| Hombre | 45.2 | 6.5 | 9.7 | 12.9 | 12.9 | 12.9 | 100.1 |
| Mujer | 41.2 | 29.4 | 23.5 | 5.9 | 0 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.35

Lo que hicieron los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán la última vez que quisieron platicar de sus problemas con alguien pero no pudieron fue:

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó que no me escucharán o que me criticaran pero entiendo que a veces la gente es así | Aunque no me gustó que me criticaran, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Entendí que cada quien tiene sus propias opiniones sobre las cosas | Total |
|---------|--|--|---|--|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 19.6 | 37.3 | 23.5 | 19.6 | 100 |
| Hombre | 19.4 | 38.7 | 19.4 | 22.6 | 100.1 |
| Mujer | 20 | 35 | 30 | 15 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.36

El lugar en el que no dejaron participar a los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Casa | Salón de clases | En la calle | Otro lugar | Total |
|---------|------|-----------------|-------------|------------|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 28.3 | 41.5 | 28.3 | 1.9 | 100 |
| Hombre | 28.1 | 28.1 | 40.7 | 3.1 | 100 |
| Mujer | 28.6 | 61.9 | 9.5 | 0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.37

Lo que sucedió la última vez que no dejaron participar a los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Mi papá no me dejó dar mi opinión, me regañó y castigó | Mi mamá no me dejó hacer algo, no me tuvo confianza | Mis hermanos no respetaron lo que acordamos como familia | Mi maestro no nos tuvo confianza y no nos dejó participar o decidir | No respetaron lo que acordamos como amigos | Nunca me dieron la palabra o me dejaron participar | Total |
|---------|--|---|--|---|--|--|-------|
| | % | % | % | % | % | % | % |
| General | 26.5 | 16.3 | 22.4 | 10.2 | 10.2 | 14.3 | 100 |
| Hombre | 35.5 | 12.9 | 25.8 | 6.5 | 6.5 | 12.9 | 100 |
| Mujer | 11.1 | 22.2 | 16.7 | 16.7 | 16.7 | 16.7 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.38

Lo que hicieron los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán la última vez que no los dejaron participar:

| Sexo | Me molestó mucho pero no se lo platicué a nadie ni hice nada | No me gustó pero entiendo que a veces la gente es así | No me gustó y se lo comenté a mis papás, hermanos o amigos | Aunque no me gustó, creo que tenían razón y tengo que cambiar | Total |
|---------|--|---|--|---|-------|
| | % | % | % | % | % |
| General | 22.0 | 32.0 | 14.0 | 32.0 | 100 |
| Hombre | 23.3 | 36.7 | 6.7 | 33.3 | 100 |
| Mujer | 20.0 | 25.0 | 25.0 | 30.0 | 100 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.39

La última vez que faltaron a la escuela los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán fue porque:

| Sexo | Me quedé cuidando a mis hermanos y hermanas | Tuve que trabajar | Mis papás no tuvieron dinero para mandarme | Me enfermé | Otra razón | Total | |
|---------|---|-------------------|--|------------|------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | % | |
| General | 9.3 | 11.6 | 11.6 | 51.2 | 16 | 100 | n= 43 |
| Hombre | 12 | 16 | 16 | 36 | 20 | 100 | n= 25 |
| Mujer | 5.6 | 5.6 | 5.6 | 72.2 | 11 | 100 | n= 18 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla V.40

Lo que más valoran de su mejor amigo los estudiantes de la primaria indígena Héroes de 1847 de Chacsinkin, Yucatán

| Sexo | Siempre busca tener tiempo para escucharme | Reflexiona y resuelve muy bien sus problemas con los demás | Me respeta a mí o a los demás aunque a veces no estemos de acuerdo | Pone mucho empeño en nuestros juegos, también en las tareas o trabajos de la escuela | Total | |
|---------|--|--|--|--|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| General | 30.2 | 15.1 | 28.3 | 26.4 | 100 | n= 53 |
| Hombre | 25 | 18.8 | 25 | 31.2 | 100 | n= 32 |
| Mujer | 38.2 | 9.5 | 33.3 | 19 | 100 | n= 21 |

Fuente: Encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

ANEXO VI. Tablas: Escuela Urbana Agustín de Iturbide de San Antonio Xluch III, Mérida, estado de Yucatán

Tabla VI.1

Niños y niñas entrevistados en la escuela Agustín de Iturbide, San Antonio Xluch III, Yucatán

| Sexo | Grado | | | Total | |
|---------|---------|---------|---------|-------|------|
| | 4 grado | 5 grado | 6 grado | | |
| | % | % | % | % | |
| General | 38.7 | 31.2 | 30.1 | 100 | n=93 |
| Hombre | 40.4 | 29.8 | 29.8 | 100 | n=47 |
| Mujer | 37.0 | 32.6 | 30.4 | 100 | n=46 |
| | n=36 | n=29 | n=28 | | |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.2

Escolaridad de las madres de familia en la escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria, Carrera Técnica o Normal | No sé | Total | |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--|-------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 14.6 | 15.9 | 13.4 | 20.7 | 15.6 | 19.5 | 100 | n=82 |
| Hombre | 12.5 | 15.0 | 10 | 15.0 | 17.5 | 30 | 100 | n=40 |
| Mujer | 16.7 | 16.7 | 16.7 | 26.2 | 14.2 | 9.5 | 100 | n=42 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.3

Escolaridad de los padres de familia en la escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | No estudió | No terminó la primaria | Primaria terminada | Secundaria | Preparatoria, Carrera Técnica o Normal | No sé | Total | |
|---------|------------|------------------------|--------------------|------------|--|-------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 4.7 | 31.4 | 10.5 | 19.8 | 11.0 | 22.1 | 100 | n=86 |
| Hombre | 6.8 | 36.4 | 9.1 | 13.6 | 11.0 | 22.7 | 100 | n=44 |
| Mujer | 2.4 | 26.2 | 11.9 | 26.2 | 11.9 | 21.4 | 100 | n=42 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.4

Niñas y niños en los que en su casa alguien habla dialecto o lengua indígena, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Todos | Nadie | Mamá | Abuelos | Yo | Alguien más | Total | |
|---------|-------|-------|------|---------|-----|-------------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | | |
| General | 8.9 | 28.9 | 23.3 | 15.6 | 3.3 | 20.0 | 100 | n=99 |
| Hombre | 8.9 | 28.9 | 15.6 | 17.8 | 4.4 | 24.4 | 100 | n=48 |
| Mujer | 8.9 | 28.9 | 31.1 | 13.3 | 2.2 | 15.6 | 100 | n=51 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004

Tabla VI.5

Lo primero más importante para la familia, escuela San Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Tener salud | Tener agua | Comida suficiente | Tener educación | Tener tranquilidad | Otros | Total | |
|---------|-------------|------------|-------------------|-----------------|--------------------|-------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 35.7 | 51.8 | 5.4 | 3.6 | 1.8 | 1.8 | 100 | n=56 |
| Hombres | 37.9 | 48.3 | 3.4 | 6.9 | 3.4 | 0.0 | 100 | n=29 |
| Mujeres | 33.3 | 55.6 | 7.4 | 0 | 0.0 | 3.7 | 100 | n=27 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.6

Lo segundo más importante para la familia, escuela San Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Tener electricidad | Tener agua | Comida suficiente | Tener educación | Tener tranquilidad | Otros | Total | |
|---------|--------------------|------------|-------------------|-----------------|--------------------|-------|-------|------|
| | % | % | % | % | % | % | % | |
| General | 41.5 | 3.8 | 20.8 | 5.7 | 9.4 | 19.0 | 100 | n=53 |
| Hombres | 40.7 | 3.7 | 22.2 | 3.7 | 3.7 | 26.0 | 100 | n=27 |
| Mujeres | 42.3 | 3.8 | 19.2 | 7.7 | 15.4 | 12.0 | 100 | n=26 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.7

Responsabilidad de las niñas y los niños de cuidar a los hermanos menores, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de cuidar a los hermanos | | | |
|---------|--|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 59.1 | 40.9 | 100 | n=93 |
| Hombres | 59.6 | 40.4 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 58.7 | 41.3 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.8

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en lavar la ropa, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar la ropa | | | |
|---------|---|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 49.5 | 50.5 | 100 | n=93 |
| Hombres | 36.2 | 63.8 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 63.0 | 37.0 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.9

Responsabilidad de niñas y niños de colaborar en hacer la comida, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en hacer la comida | | | |
|---------|---|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 29 | 71 | 100 | n=93 |
| Hombres | 25.5 | 74.5 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 32.6 | 67.4 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.11

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en barrer la casa, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en barrer la casa | | | |
|---------|--|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 84.9 | 15.1 | 100 | n=93 |
| Hombres | 74.5 | 25.5 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 95.7 | 4.3 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.13

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en traer leña, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en traer leña | | | |
|---------|--|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 41.9 | 58.1 | 100 | n=93 |
| Hombres | 46.8 | 53.2 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 37.0 | 63.0 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.14

Niñas y niños que trabajaron fuera de casa la semana anterior a la aplicación de la encuesta, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Trabajaste en algún lugar fuera de casa | No trabajaste, pero normalmente si trabajas | Buscaste algún trabajo fuera de casa | Sólo te dedicaste a los quehaceres de tu casa | | Total | |
|---------|---|---|--------------------------------------|---|---------------|-------|------|
| | | | | No trabajaste | No trabajaste | | |
| | | | | % | % | | |
| General | 12.3 | 6.2 | 4.6 | 67.7 | 9.2 | 100 | n=65 |
| Hombres | 6.7 | 13.3 | 6.7 | 56.7 | 16.6 | 100 | n=30 |
| Mujeres | 17.1 | 0 | 2.9 | 77.1 | 2.9 | 100 | n=35 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.10

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en lavar los trastes, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en lavar los trastes | | | |
|---------|---|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 77.4 | 22.6 | 100 | n=93 |
| Hombres | 70.2 | 29.8 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 84.8 | 15.2 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.12

Responsabilidad de las niñas y niños de colaborar en acarrear agua, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Responsabilidad de colaborar en acarrear agua | | | |
|---------|---|------|-------|------|
| | Sí | No | Total | |
| | % | % | % | |
| General | 50.5 | 49.5 | 100 | n=93 |
| Hombres | 59.6 | 40.4 | 100 | n=47 |
| Mujeres | 41.3 | 58.7 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Tabla VI.15

Niñas y niños que además del trabajo en casa, colaboran en un negocio familiar, escuela Agustín de Iturbide, Yucatán

| Sexo | Colaboran en un negocio familiar | | Total | |
|---------|----------------------------------|------|-------|------|
| | Sí | No | | |
| | % | % | | |
| General | 29.3 | 70.7 | 100 | n=92 |
| Hombres | 28.3 | 71.7 | 100 | n=46 |
| Mujeres | 30.4 | 69.6 | 100 | n=46 |

Fuente: Encuesta de Equidad y género en el aula de las escuelas primarias, México 2004.

Los resultados de la investigación muestran, como respuesta a nuestra primera pregunta, que existe una tendencia o tradición familiar que hace que las tareas domésticas cotidianas sean más responsabilidad de las niñas que de los niños. Esto ocurre así tanto en las familias indígenas como en las familias de las colonias populares urbanas. Niñas y niños, sin embargo, indistintamente se hacen cargo del cuidado de sus hermanos menores. Este resultado confirma nuestra primera hipótesis en cuanto a la discriminación de género, pues se le asignan mayores responsabilidades domésticas a las niñas. Las niñas formulan juicios morales y sociales autónomos en contra de esta tradición familiar, aunque no tengan un impacto en la organización familiar... Sin embargo, las niñas indígenas, como una de ellas de San Juan Atzingo, Puebla, muestran cómo construyen su juicio moral: "Dicen mis papás que ya no quieren que siga yo estudiando la secundaria. Pero mi hermano, el más grande, el que trabaja, quiere meterme en la secundaria. Pero me dicen mis papás que cuesta trabajo, del dinero de la secundaria... Depende de mis papás y yo, bueno primero les voy a decir que me den permiso estudiar la secundaria, y los voy a convencer de que le[s] diga mi hermano que me metan a la secundaria..."

La manera en que las niñas indígenas enfrentan cotidianamente la discriminación de género es distinta en función de su capacidad de juicio social y moral autónomo. La mayoría de las niñas indígenas que muestran una menor autonomía de juicio social y moral tienden a ser consideradas tímidas, poco participativas, pasivas y poco comunicativas; aunque ellas mismas han tenido relaciones más impositivas y autoritarias de parte de sus padres, más que de apoyo e impulso de su autosuficiencia y su autonomía. La diferencia más reiterada con sus compañeras de escuelas indígenas con una tendencia a una mayor autonomía, generalmente de mayor desempeño académico, es que estas últimas recurren más a estrategias comunicativas o a la búsqueda de acuerdos para resolver sus problemas de convivencia con los niños, generalmente de agresión e imposición de su autoridad. No hay que olvidar lo simbólico que resulta que en las comunidades indígenas de Puebla y Oaxaca casi la mitad de los niños aspiran a ser policías.

En las escuelas de las colonias populares de las capitales de las entidades federativas examinadas, algunos de los matices de autonomía o heteronomía con los que las niñas enfrentan cotidianamente los problemas de género persisten y otros cambian; se requiere de ser cuidadoso para observar con mayor precisión cómo se expresan y sustentan. Se observan dos patrones de prácticas que responden a distintos tipos de juicios sociales y morales.

Las niñas de las escuelas populares urbanas con una tendencia a juicios sociales heterónomos, como las niñas indígenas, tienden a ser calladas y a ser pasivas frente a las decisiones autoritarias que toman los mayores -padres o hermanos- sobre lo que deben hacer. La expresión más clara de esto ocurre con la niña de Chiapas que es "colocada" como trabajadora doméstica y niñera, lo cual le significó irse a vivir con su patrona y a dejar de asistir a la escuela, simplemente aceptarlo y después expresarse moralmente confundida frente al abuso de su patrona que la hizo faltar hasta dos semanas a la escuela.

ISBN: 978-607-9348-83-0



9 786079 348830