

Curso-taller

Prevención
de la violencia
desde la infancia





Primera edición: abril de 2006

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)
Alfonso Esparza Oteo 119
Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
www.inmujeres.gob.mx

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
Presidente Masaryk 29
Col. Chapultepec Morales
C.P. 11570, México, D.F.
www.undp.org.mx

ISBN: 968-5552-70-3

Las opiniones, análisis y recomendaciones de política no reflejan necesariamente el punto de vista del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, como tampoco de su junta ejecutiva ni de sus estados miembros.

El Instituto Nacional de las Mujeres agradece a las autoras y autores de los textos que conforman la Antología su autorización para reproducirlos en la presente edición.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. Estructura	10
2. Contenidos temáticos y cartas descriptivas	13
Guía del o la facilitadora	19
1. Características del curso-taller	21
2. Recomendaciones generales	22
3. Evaluación	26
4. Técnicas	27
5. Lecturas complementarias	27
6. Organización de las sesiones	28
Módulo I. Identifiquemos qué es el género	28
Módulo II. Construcción genérica de la violencia	35
Módulo III. La violencia hacia los niños y niñas	39
Módulo IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales	45
7. Acetatos	55
Antología	123
Lectura 1: La categoría de género como dispositivo analítico en la educación	123
Lectura 2: La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar	137
Lectura 3: Consecuencias de la violencia de género	144
Lectura 4: Maltrato infantil	150
Lectura 5: El abuso sexual infantil	154
Lectura 6: Autoestima y violencia	161

Lectura 7: Detección y prevención del abuso sexual infantil	163
Lectura 8: "Barreras para dejar al agresor"	171
Lectura 9: "Consejería, entrevista inicial y gestiones médicas y asistenciales"	177
Lecturas complementarias	181
Bibliografía	182

PRESENTACIÓN

El *Curso-taller Prevención de la violencia desde la infancia* tiene como objetivo fundamental ser una herramienta de trabajo que permita a diferentes profesionales, cuya actividad laboral se relaciona directamente con los niños y niñas, diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje encaminadas a potenciar valores que fomenten la prevención de la no violencia.

La paz es una necesidad básica y universal en todas las etapas de la vida del ser humano y la educación en valores pacíficos y solidarios es primordial para que los niños y niñas puedan desarrollarse de forma autónoma, e integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Ello, partiendo de la premisa de que toda acción educativa que tenga como objetivo fomentar actitudes y comportamientos no violentos ha de estar basada en la participación infantil y servir como referente para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en la paz y la promoción de la no violencia como derechos fundamentales en la infancia.

Hoy en día las familias conviven en espacios reducidos; personas de diferentes edades y sexos se interrelacionan para que exista en el hogar un entorno cálido y afectuoso. Sin embargo, en el proceso de las relaciones familiares también existen fricciones que desembocan en violencia, y las víctimas principales de ésta son las mujeres, las niñas y los niños.

La sociedad se encuentra impregnada de ideologías o principios culturales que tradicionalmente han justificado, explícita o implícitamente, la violencia contra niñas y niños. Una de esas ideologías es la que considera a la mujer propiedad del marido, a las y los hijos propiedad de los padres y madres, lo cual contribuye a que grandes sectores sociales continúen pensando que maltratar a mujeres, niños y niñas es un deber y la forma adecuada de corregir y adecuar.

Si bien las mujeres han logrado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, ver reconocidos sus derechos, siguen sufriendo la violencia de su pareja. Pero las personas se han sensibilizado ante este problema y la reacción tiene cada vez más fuerza y claridad frente a una situación que se considera insostenible.

Sin embargo, más grave aún es el problema de la violencia contra la niñez. Entre otras cosas, porque las niñas y niños sólo en teoría tienen hoy derechos y porque la reivindicación legítima de éstos, como son la protección y los cuidados adecuados, parecen ser un tema que se delega en las personas adultas.

Consideremos la importancia que tiene el personal docente en la formación de actitudes, comportamientos, relaciones y valoración en la niñez y en la adolescencia, para ir construyendo la cultura de la no violencia desde la niñez.

Sé que cuanto se haga para poner fin a la violencia contra la infancia, siempre será poco. El Instituto Nacional de las Mujeres, como entidad responsable de promover la no violencia contra mujeres y niñas, contribuye a esta lucha con el presente libro y confía en que los contenidos de este material resulten útiles para sensibilizar a las personas que forman la futura ciudadanía de nuestro país.

Lic. Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

INTRODUCCIÓN

Una preocupación central de cualquier gobierno y sociedad es proveer, desarrollar y garantizar condiciones sociales, políticas, económicas y culturales mínimas, que permitan a ciudadanas y ciudadanos desarrollarse integralmente, en un contexto de seguridad individual y social.

Por ello la violencia, en particular la violencia de género,¹ constituye un problema que debido a los factores que la generan y a las consecuencias y costos que ocasiona, resulta prioritario atender de manera integral desde los primeros años de vida de las y los individuos.

La violencia de género es un acto que incluye relaciones asimétricas de poder, donde se discrimina a una persona por su sexo. En sociedades como la nuestra, con una cultura y organización patriarcal, la división genérica jerarquizada ha contribuido a que se relacione el ser hombre con la superioridad y se valore positivamente el uso de la agresividad y la fuerza; mientras que las atribuciones sociales de fragilidad, sumisión y dependencia depositadas en las mujeres las han situado en posiciones más vulnerables al ejercicio de la violencia.

La violencia contra las mujeres ha sido justificada tradicionalmente y, con frecuencia, considerada normal en las relaciones sociales y familiares. Fue visibilizada y reconocida como problema social a partir de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en México en 1975; desde entonces se ha trabajado en estrategias y propuestas con el fin de que sea reconocida como un asunto de salud pública y de violación de derechos humanos que es necesario prevenir.

En este contexto, la inclusión de la violencia de género y contra las mujeres en la agenda de las Naciones Unidas ha llevado a la aprobación de distintos documentos y acuerdos internacionales,² facilitando la creación de un marco jurídico internacional y de mecanismos en los países, estados y localidades para entender, prevenir y atender el problema en toda su complejidad.

Sin embargo, los avances en materia legislativa y las diversas acciones de los movimientos feministas y de mujeres han sido insuficientes. Los índices de violencia contra las mujeres son cada vez más altos, lo cual demuestra que, además de crear leyes y propuestas, es necesario generar cambios en los patrones culturales que continúan legitimando la violencia y la discriminación contra las mujeres.³

¹ La violencia de género incluye "...amenazas, coerción o privaciones arbitrarias de la libertad –ya sea que ocurran en la vida pública o en la privada–, que tengan como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer u hombre por el sólo hecho de serlo." *Violencia, caminos hacia la equidad*, IMJ/SEP/CONMUJER/UNICEF, México, s/f.

² Los principales documentos y acuerdos internacionales relacionados con la atención y prevención de la violencia de género y contra las mujeres que se generaron en el contexto de diferentes reuniones y acuerdos son: Consejo Económico y Social (1990), Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito. Tratamiento del delincuente (1990), Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1992), Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena (1993), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), nombramiento del Relator Especial sobre la Violencia contra la Mujer con Inclusión de sus Causas y Consecuencias en la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1994), aprobación de la Convención Iberoamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994), Conferencia de la Mujer en Beijing (1995) y Estrategias y Medidas Prácticas Modelo para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en el Campo de la Prevención del Delito y la Justicia Penal (1997).

³ "La violencia contra las mujeres es económica, jurídica, política, ideológica, moral, psicológica, sexual y corporal. Los hechos violentos contra las mujeres... van del grito, la mirada y el golpe, al acoso, el abandono, el olvido, la invisibilidad y la negación de los mínimos derechos, hasta el uso de armas mortales en su contra. La violencia a las mujeres incluye en su inventario la muerte". Marcela Lagarde, "Identidad de género y derechos humanos", en *Estudios de Derechos Humanos*, t. IV, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), San José de Costa Rica, 1996, p. 101.

En México se han realizado investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, para identificar las consecuencias de la violencia familiar y de pareja en la salud de las mujeres, y han dado cuenta de los factores culturales que intervienen en su gestación y permanencia. Una de las primeras fue la Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres,⁴ la cual reveló que una de cada cinco usuarias de los servicios de salud pública del país ha sido afectada por alguna forma de violencia (ENVIM, 2003:15).

El Instituto Nacional de las Mujeres publicó en 2004 los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, cuyos datos indican que la mitad de las mujeres, jóvenes y niñas padecen algún tipo de violencia, situación que afecta todos los aspectos de su desarrollo humano y muestra la persistencia de relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, así como de los estereotipos y patrones culturales (ENDIREH, 2003:9).

La Encuesta evaluó la prevalencia de cuatro formas de violencia y reportó que 35.4 por ciento de las mexicanas de 15 años y más que vive en pareja ha sufrido alguna forma de violencia emocional durante los 12 meses previos a la entrevista; 27.3 por ciento reportó violencia económica, 9.3 reconoció haber sufrido violencia física y 7.8 por ciento reportó violencia sexual. No obstante, también debe tomarse en cuenta que del 44 por ciento de las mujeres que admitieron en la Encuesta haber vivido violencia, más de la mitad padece al menos dos tipos de violencia y 25 de cada mil mujeres sufren los cuatro tipos de violencia (ENDIREH, 2003:50-51).

Por otra parte, datos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)⁵ documentan la situación de las mujeres y de otros sujetos sociales con respecto a la violencia y la discriminación:

- El derecho de las mujeres a no ser víctimas de violencia ocupa el tercer lugar de los derechos menos respetados.
- La violencia familiar es la primera causa que las mujeres documentan como ámbito de preocupación y sufrimiento dentro del hogar.
- El machismo,⁶ generador de diferentes tipos de violencia, es identificado como la primera causa de discriminación hacia las mujeres.
- Los espacios en donde se percibe mayor discriminación y, por tanto, relaciones y situaciones de violencia, son los ámbitos laborales y familiares.

⁴ La Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres (ENVIM) fue elaborada por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) durante el año 2002 y forma parte de la presentación de diversos aspectos relacionados con las condiciones de salud de la población mexicana.

⁵ Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, SEDESOL y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005.

⁶ "Las formas más relevantes del sexismo son el machismo, la misoginia y la homofobia. Y una característica común a todas ellas es que son la expresión de formas centradas de dominio masculino patriarcal. El sexismo patriarcal se basa en el androcentrismo. La mentalidad androcéntrica permite considerar valorativamente y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de violencia. Así, el androcentrismo se expresa en el machismo como magnificación de ciertas características de los hombres, de su condición masculina y, en particular, de la virilidad: abigarrada mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual". Marcela Lagarde, "Identidad de género y derechos humanos", en *Estudios de Derechos Humanos*, t. IV, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), San José de Costa Rica, 1996, p. 106.

Diferentes acercamientos estadísticos y estudios han dado cuenta de la gravedad y la afectación de esta problemática para las mujeres, niñas, niños, ancianos y ancianas, entre otros, que por su condición de vulnerabilidad están expuestos a la violencia en el interior de los grupos familiares. Asimismo, se han evaluado las condiciones y consecuencias que de ella se desprenden, promoviendo la toma de conciencia tanto de los sujetos como de las instituciones sociales y del gobierno para que desarrollen acciones en el ámbito de su competencia que protejan los derechos de las y los afectados.

El INMUJERES, en el marco del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROEQUIDAD) y del Programa Nacional por una Vida sin Violencia, desarrolla acciones encaminadas a erradicar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres, suscribiendo compromisos asumidos en el ámbito internacional derivados de tratados, convenciones, conferencias e instrumentos internacionales,⁷ con el propósito de generar condiciones para la construcción de una cultura que permita convocar, involucrar y comprometer a los diversos sujetos sociales en una cultura para la paz. Además, promueve alternativas positivas para prevenirla e incidir en la modificación de comportamientos, formas de relación y modos de vida que redunden y hagan posible la construcción de una cultura y una vida sin violencia.

Para lograr lo anterior, el INMUJERES ha dado continuidad a los trabajos impulsados en el marco del Programa Nacional de la Mujer 1995-2000; en coordinación con el Programa Nacional para la Actualización Permanente de Educación Básica, incorpora cursos de formación y actualización de profesores, orientadores y promotores vocacionales en la temática de equidad de género, partiendo de la certeza de que la participación de las y los docentes es de suma importancia para la conformación de nuevas actitudes, formas de relación y comportamientos en las niñas, niños y jóvenes a través de su labor educativa. Se espera que mediante su sensibilización, compromiso y participación, pueda promoverse y construirse una cultura de la no violencia desde la niñez.

El *Curso-taller Prevención de la violencia desde la infancia* está dirigido centralmente a la formación y capacitación de maestras y maestros de preescolar y primaria, con el objetivo de proporcionar al personal docente herramientas que les permitan desarrollar estrategias y alternativas para la prevención de la violencia, ardua tarea que preocupa y compete, junto con ellas y ellos, a la sociedad en su conjunto.

Propósito general: Ofrecer herramientas teórico-metodológicas, desde el enfoque de género, que favorezcan la prevención de la violencia en el ámbito escolar y familiar estableciendo nuevas formas de relación interpersonal, basadas en el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

⁷ Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará, OEA, 1994); Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) y la Plataforma de Acción de dicha Conferencia, que dedica toda una sección al tema de la violencia contra las mujeres.

Propósitos específicos:

- Reconocer cómo las diferencias sexuales se convierten en desigualdades sociales que colocan a las mujeres en una situación de vulnerabilidad.
- Reflexionar sobre las relaciones de poder, analizando el proceso de construcción de la violencia de género en la sociedad y en las aulas, en función de la desigualdad social que enfrentan mujeres, niñas y niños.
- Identificar los diferentes tipos de violencia, principalmente la que se ejerce contra las niñas y los niños, así como los factores de riesgo, manifestaciones y consecuencias.
- Identificar formas de comunicación y negociación que favorezcan el desarrollo de la autonomía, el respeto y la asertividad, a fin de impulsar una convivencia satisfactoria y equitativa entre las personas.
- Conocer la noción de conflicto y sus diferentes formas de expresión y de resolución, para encontrar formas positivas y constructivas de enfrentarlos y disminuir los riesgos de relaciones violentas.

Características del curso: el curso es de carácter presencial y se impartirá en la modalidad de taller. Tiene una duración de 30 horas, divididas en cinco sesiones de seis horas cada una. Está organizado en cuatro módulos, los primeros tres de seis horas y el cuarto de 12 horas.

Organización del curso			
MÓDULOS	SESIONES	TIEMPO (horas)	TOTAL
1	1	6 por sesión	6
2	1	6 por sesión	6
3	1	6 por sesión	6
4	2	6 por sesión	12
TOTAL	5		30

1. Estructura

Módulo I. Identifiquemos qué es el género

El género se identifica como una construcción social y cultural de la diferencia sexual, con el propósito de proporcionar a maestras y maestros conceptos que les permitan visualizar las diferencias creadas entre hombres y mujeres en las que se sustenta y justifica la violencia contra las mujeres.

La incorporación de esta perspectiva en la educación formal es de vital importancia, dado que la escuela es una de las instituciones donde se reproducen y legitiman las desigualdades de género, pero donde también existe un gran potencial de cambio. Por ello se propone que las y los docentes adquieran herramientas pertinentes para dar un giro a la educación en las etapas preescolar y primaria.

Módulo II. Construcción genérica de la violencia

Se explica el concepto de equidad de género con el objetivo de terminar con las desigualdades de género y contribuir al análisis y a la prevención de la violencia. Se identifica el concepto de violencia, sus principales manifestaciones, sus consecuencias y se plantea su carácter de interés público, por sus implicaciones en la salud, social y familiar.

Módulo III. La violencia hacia los niños y niñas

La violencia es presentada como formas específicas de ejercicio de poder y como actos voluntarios; se definen las características de este abuso cuando las y los receptores son niños y niñas, las condiciones que posibilitan su reproducción en el contexto familiar y escolar, así como los estereotipos y las construcciones de género que es necesario modificar para arribar a relaciones más equitativas e igualitarias entre hombres y mujeres y hacia la infancia. Se reflexionará, también, sobre las consecuencias a nivel físico, emocional y social de las personas que viven en situación de violencia.

Módulo IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales

Proporciona elementos para identificar acciones que a nivel personal, familiar y profesional puedan prevenir la violencia de género. Además, ofrece herramientas para la construcción de relaciones equitativas entre mujeres y hombres, favoreciendo el desarrollo de competencias individuales y sociales como el autoconocimiento, la autoestima, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia.

Asimismo, se analizan las legislaciones nacional e internacional que sancionan la violencia y se reconocen la comunicación y la asertividad como medidas de prevención de la violencia y de resolución efectiva conflictos.

Dirigido a: directores y directoras, profesoras y profesores frente a grupo, y a equipos técnicos de preescolar y primaria.

Requisitos de la facilitadora o el facilitador:

- Contar con experiencia docente en educación preescolar y/o primaria, de preferencia con especialización en áreas como psicología, trabajo social y afines en la atención de problemáticas sociales, culturales y humanísticas.
- Tener experiencia en la coordinación de grupos de población adulta.
- Mostrar interés en la perspectiva de género y en la sensibilización y prevención de la violencia.
- Deseable, haber participado en otros cursos con temas de género.
- Se recomienda contar con el apoyo de un o una cofacilitadora.

Requisitos de evaluación:

- Contar con 80 por ciento de asistencias mínimo.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión (identificación y conformación de un directorio sobre instancias de prevención y atención de la violencia) para entregar a mediados y final de curso.

- Integrar una propuesta para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa sobre prevención de la violencia. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

Características del producto final:

- Puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, presentación con diapositivas, cartel) o una actividad para el colectivo escolar.
- Debe establecer los propósitos que se busca alcanzar con ese material, en el trabajo con las niñas y los niños sobre el tema de prevención de violencia y/o de la violencia de género, ya sea en el ámbito familiar o escolar (preferentemente en este último).
- Los temas a tratar pueden ser: eliminación de comportamientos y actitudes machistas y sexistas; inclusión de alumnos y alumnas en actividades que rompan con estereotipos de género y que fomentan la violencia; realización de campañas para promover el trato digno y respetuoso entre estudiantes, entre estos y sus maestros y maestras; creación de reglas de convivencia que fomenten la equidad...
- La estructura del producto es libre.

2. Contenidos temáticos y cartas descriptivas

Módulo I

Identifiquemos qué es el género

Sesión 1

Contenido temático:

- ¿Género igual a sexo? Con el sexo se nace, el género se aprende
- Construcción social y cultural del género
- Identidad de género y división sexual del trabajo
- Diferencias de género y desigualdad social en la escuela.

Propósito: Reconocer cómo las diferencias sexuales se convierten en desigualdades sociales que colocan a las mujeres en una situación de vulnerabilidad.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Actividades/Textos	Material
15	Presentación del curso <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación del curso, del módulo y de la sesión. • Detectar expectativas y compromisos de aprendizaje. 		Acetatos: Presentación del curso. Programas del curso.
30	Presentación de los participantes <ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente de armonía y respeto que facilite el trabajo. • Consensuar reglas para el trabajo grupal. 	Actividad 1: La telaraña. Actividad 2: Lluvia de ideas.	Bola grande de estambre. Hojas de rotafolio. Marcadores.
90	Concepto y carácter social del género Sensibilizar en género e identificar la influencia de los estereotipos en la violencia de género.	Actividad 3: ¿Por qué somos así?	Acetatos: Conceptos básicos de género.
15	RECESO		
60	División sexual del trabajo Identificar cómo la división sexual del trabajo influye en la construcción de desigualdades sociales al confinar a hombres y a mujeres en diferentes ámbitos de acción.	Actividad 4: La agenda del día.	Cuestionario escrito. Hojas blancas. Hojas de rotafolio. Marcadores. Cinta adhesiva.
120	Género, identidad y educación Reflexionar sobre el papel de la educación en la reproducción de los estereotipos y desigualdades de género.	Lectura 1: <i>La categoría género como dispositivo analítico en la educación.</i> Actividad 5: <i>Sociodrama, Desigualdades de género.</i>	Hojas de rotafolio. Marcadores.
30	Conclusión y cierre Recuperar los puntos más importantes y concluir la sesión.	Actividad 6: ¿Qué me llevo?	Cinta adhesiva. Hojas de rotafolio. Marcadores.

Sesión 2

Contenido temático:

- Desigualdad y equidad de género en la familia y en el aula
- Poder, dominación y sumisión
- Definición y características de la violencia
- Violencia de género.

Propósito: Reflexionar sobre las relaciones de poder, analizando el proceso de construcción de la violencia de género en la sociedad y en las aulas, en función de la desigualdad social que enfrentan mujeres, niñas y niños.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Actividades/Textos	Material
15	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Actividad 7: Lluvia de ideas.	Hojas de rotafolio. Marcadores.
30	Desigualdad y equidad de género Reflexionar sobre los diferentes niveles de desigualdad e inequidad de género que se presentan en el aula.	Lectura 2: <i>La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar.</i> Actividad 8: Cuadro sinóptico.	Cinta adhesiva. Hojas blancas. Marcadores.
90	Poder, dominación y sumisión Reflexionar sobre los conceptos de poder, dominación y sumisión.	Actividad 9: ¿Control en mis relaciones?	Cuestionario. Hojas blancas. Lápices. Acetatos: Poder y empoderamiento.
15	RECESO		
60	Definición y características de la violencia Identificar cómo el control, la manipulación y la dominación confluyen en las manifestaciones de violencia.	Actividad 10: Con los ojos cubiertos.	Paliacates o vendas para los ojos.
120	Conceptualización y consecuencias de la violencia de género Identificar las características y consecuencias de la violencia de género.	Lectura 3: <i>Consecuencias de la violencia de género.</i>	Acetatos: Violencia de género, causas y consecuencias.
30	Conclusión y cierre Resume los puntos más importantes de la sesión.	Actividad 11: ¿Qué me llevo?	Cinta adhesiva. Hojas de rotafolio. Marcadores.

Módulo III

La violencia hacia los niños y las niñas

Sesión 3

Contenido temático:

- Espacios de reproducción de la violencia
- Maltrato infantil
- Abuso sexual infantil
- Documentos legales en torno a la violencia de género y al maltrato infantil.

Propósito: Identificar los diferentes tipos de violencia, principalmente la que se ejerce contra las niñas y los niños, así como los factores de riesgo, manifestaciones y consecuencias.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Actividades/Textos	Material
15	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Actividad 12: Lluvia de ideas.	Hojas de rotafolio. Marcadores.
30	Espacios de reproducción de la violencia Revisar los diferentes espacios y situaciones de riesgo a los que se enfrentan los niños y las niñas.	Actividad 13: Sociodrama, violencia hacia la infancia o Actividad 14: Revisando noticias.	Hojas de rotafolio. Marcadores. Periódicos o notas sobre abandono y maltrato infantil.
90	Maltrato infantil Reflexionar sobre los tipos de maltrato infantil, significados, espacios en los que se reproduce y sus implicaciones.	Lectura 4: <i>Maltrato infantil.</i>	Hojas de rotafolio. Marcadores.
15	RECESO		
60	Abuso sexual infantil Estudiar las consecuencias del maltrato infantil, en particular del abuso sexual.	Actividad 15: La flor de Cempasúchil. Lectura 5: <i>El abuso sexual infantil.</i>	Historia. Hojas blancas. Lápices de colores. Hojas de rotafolio. Marcadores. Acetatos: Violencia en menores
120	Documentos de atención a la violencia de género y al maltrato infantil Presentar los documentos y leyes sobre violencia.	Actividad 16: Las leyes	Acetatos: Documentos legales. Hojas de rotafolio. Cinta adhesiva. Marcadores.
30	Conclusión y cierre Resumen de lo visto en la sesión.	Actividad 17: ¿Qué me llevo?	Cinta adhesiva. Hojas de rotafolio. Marcadores.

Sesión 4

Contenido temático:

- Autoestima
- Comunicación
- Comunicación asertiva.

Propósito: Identificar formas de comunicación y negociación que favorezcan el desarrollo de la autonomía, el respeto y la asertividad, a fin de establecer una convivencia satisfactoria y equitativa entre las personas.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Actividades/Textos	Material
15	Presentación de la sesión Recuperar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Actividad 18: Lluvia de ideas.	Hojas de rotafolio. Marcadores.
30	Autoestima Reconocer la importancia de una buena autoestima para lograr la aceptación de sí mismas.	Actividad 19: Conociéndome. Lectura 6: <i>Autoestima y violencia.</i>	Tarjetas. Marcadores. Fichas: Reacciones ante el malestar.
90	Comunicación, tipología y características Identificar los elementos y etapas del proceso de comunicación.	Actividad 20: La historia.	Mensaje de la historia.
15	RECESO		
60	Asertividad Promover la comunicación asertiva para la resolución no violenta de conflictos.	Actividad 21: Reacciones ante el malestar.	Tarjetas. Acetatos: Comunicación eficaz.
120	Propuestas de trabajo en el aula Promover el diseño de acciones concretas, que puedan integrarse a su propuesta de trabajo final.	Lectura 7: <i>Detección y prevención del abuso sexual infantil.</i> Actividad 22: Propuestas de acción en el aula.	Marcadores. Hojas de rotafolio. Hojas blancas.
30	Conclusión y cierre Resumir lo visto en la sesión.	Actividad 23: ¿Qué me llevo?	Cinta adhesiva. Hojas de rotafolio. Marcadores.

Módulo IV

Acciones de prevención: recursos personales y sociales

Sesión 5

Contenido temático:

- Resolución de conflictos y negociación
- Redes de apoyo
- Evaluación y conclusión del taller.

Propósito: Conocer la noción de conflicto y sus diferentes formas de expresión y de resolución, para encontrar formas positivas y constructivas de enfrentarlos y disminuir los riesgos de relaciones violentas.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Actividades/Textos	Material
15	Presentación de la sesión Revisar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Actividad 24: Lluvia de ideas.	Hojas de rotafolio. Marcadores.
30	Resolución de conflictos Entender el concepto de conflicto, conocer las etapas de resolución y formas de enfrentarlos.	Actividad 25: Historia de Sta. Rosalía y Palo Alto.	Hojas gráficas. Hojas blancas. Lápices de colores.
90	Negociación Revisar el concepto de negociación y promover la creación de técnicas que permitan el desarrollo de esta habilidad.	Actividad 26: Tú y yo (negociación). Lectura 8: <i>Barreras para dejar al agresor.</i>	Acetatos: Conflictos y negociación.
15	RECESO		
60	Redes de apoyo Identificar recursos familiares y sociales que funjan como apoyo para la atención de casos de violencia.	Actividad 27: Mis redes. Lectura 9: <i>Consejería, entrevista inicial, gestiones médicas y asistenciales.</i>	Hojas blancas. Lápices. Hojas de rotafolio. Marcadores. Cinta adhesiva.
120	Propuestas de trabajo en el aula Promover el diseño de acciones concretas (se sugiere un directorio de instituciones que atiendan la problemática), que puedan integrarse a su propuesta de trabajo final.	Actividad 28: Propuestas de acción en el aula.	Marcadores. Hojas de rotafolio. Hojas blancas.
30	Evaluación y conclusión del Módulo Evaluar el Módulo considerando lo que fue más significativo en cada sesión para las y los participantes. Responder el cuestionario de evaluación.	Actividad 29: Red de ideas.	Hojas de rotafolio. Marcadores. Cuestionario de evaluación y lápices.



Guía del o la facilitadora

1. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO-TALLER

Este curso es de carácter presencial, en la modalidad de taller; busca reconocer y retomar las experiencias y conocimientos de las y los participantes, a través del trabajo en equipo, a fin de construir alternativas para atender problemáticas planteadas desde el contexto específico en el que desarrollan sus actividades.

Propósito general: Ofrecer herramientas teórico-metodológicas, desde el enfoque de género, que favorezcan la prevención de la violencia en los ámbitos escolar y familiar, estableciendo nuevas formas de relación interpersonal basadas en el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

Propósitos específicos:

- Reconocer cómo las diferencias sexuales se convierten en desigualdades sociales que colocan a las mujeres en una situación de vulnerabilidad.
- Reflexionar sobre las relaciones de poder, analizando el proceso de construcción de la violencia de género en la sociedad y en las aulas, en función de la desigualdad social que enfrentan mujeres, niñas y niños.
- Identificar los diferentes tipos de violencia, principalmente la que se ejerce contra las niñas y los niños, así como los factores de riesgo, manifestaciones y consecuencias.
- Identificar formas de comunicación y negociación que favorezcan el desarrollo de la autonomía, el respeto y la asertividad, a fin de establecer una convivencia satisfactoria y equitativa entre las personas.
- Conocer la noción de conflicto y sus diferentes formas de expresión y de resolución, para encontrar formas positivas y constructivas de enfrentarlos y disminuir los riesgos de relaciones violentas.

Características del curso: el curso es de carácter presencial y se impartirá en la modalidad de taller. Tiene una duración de 30 horas, divididas en cinco sesiones de seis horas cada una. Está organizado en cuatro módulos, los primeros tres de seis horas y el cuarto de 12 horas.

Organización del curso			
MÓDULOS	SESIONES	TIEMPO (horas)	TOTAL
1	1	6 por sesión	6
2	1	6 por sesión	6
3	1	6 por sesión	6
4	2	6 por sesión	12
TOTAL	5		30

Dirigido a: directores y directoras, profesoras y profesores frente a grupo, y a equipos técnicos de preescolar y primaria.

Requisitos de la facilitadora o el facilitador:

- Contar con experiencia docente en educación preescolar y/o primaria, de preferencia con especialización en áreas como psicología, trabajo social y afines en la atención de problemáticas sociales, culturales y humanísticas.
- Tener experiencia en la coordinación de grupos de población adulta.
- Mostrar interés en la perspectiva de género y en la sensibilización y prevención de la violencia.
- Deseable, haber participado en otros cursos con temas de género.
- Se recomienda contar con apoyo de un o una cofacilitadora.

Requisitos de evaluación:

- Contar con 80 por ciento de asistencias mínimo.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión (identificación y conformación de un directorio sobre instancias de prevención y atención de la violencia) para entregar a mediados y final de curso.
- Integrar una propuesta para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa sobre prevención de la violencia. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

2. RECOMENDACIONES GENERALES

El proceso de sensibilización y formación en grupos de adultos y adultas es un trabajo complejo que requiere habilidades de los o las facilitadoras para retomar las experiencias y conocimientos previos de las y los participantes, a fin de que se favorezca la discusión y la reflexión necesaria para crear, transformar y aprender de manera conjunta (Acevedo, 1985).

Por lo anterior, es indispensable que el o la facilitadora considere lo siguiente:

- Cada persona tiene experiencias y conocimientos previos que contribuyen a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más enriquecedor y significativo.
- El grupo debe generar las condiciones para aprovechar las capacidades y habilidades de todas y todos los participantes.
- La enseñanza es un proceso que incluye aprender, lo cual implica que el o la facilitadora del grupo no sólo es trasmisora del conocimiento, sino también un conductor para acceder al desarrollo del mismo.

Función del o la facilitadora:

- Explicar los objetivos del curso.
- Propiciar la comunicación horizontal y el diálogo.

- Estimular la participación y el debate en el grupo.
- Respetar los puntos de vista de las y los participantes y reconocer la pluralidad de opiniones.
- Orientar los debates hacia los objetivos de la sesión.
- Lograr la integración de las y los participantes en el grupo.
- Ser discreto o discreta con la información que proporcionen las y los integrantes del grupo.

Encuadre

La facilitadora o el facilitador debe presentarse ante el grupo. Antes de dar a conocer los objetivos y el programa, es necesario que fomente un clima de confianza mediante alguna técnica de presentación, a fin de relajar al grupo, permitir que sus integrantes se conozcan entre sí y reducir el nivel de estrés inicial que es común al comienzo de una capacitación.

Después debe explicar cuáles son los objetivos y el programa del Curso-taller y solicitar al grupo que establezca reglas básicas de convivencia. Se recomienda que las y los participantes sugieran reglas que les permitan sentirse cómodos y cómodas, cuidando que las reglas incluyan las siguientes:

- Puntualidad
- Confianza y confidencialidad⁸
- Hablar en primera persona
- Escuchar a las demás personas
- Participar
- No juzgar las participaciones (propias o ajenas).

Se explica la metodología de trabajo para los módulos y se identifica si estos concuerdan con las expectativas de las y los asistentes.

Antes de iniciar la sesión:

- Preparar cada sesión del Curso-taller con base en las lecturas básicas y complementarias.
- Familiarizarse con las actividades propuestas en cada sesión y cerciorarse de que el espacio, el equipo y los materiales didácticos estén listos a tiempo.
- Llegar al lugar en donde se impartirá el Curso-taller por lo menos media hora antes.
- Tener listo un registro de asistencia para las personas participantes, anotar nombres, fecha y número del módulo. Si el grupo rebasa 35 personas, se recomienda dividirlo en dos; la modalidad de taller requiere trabajar con 20 o 25 personas como máximo para propiciar la reflexión individual y colectiva.

⁸ Aclarar que toda información personal que surja del Curso-taller es estrictamente confidencial y no debe difundirse fuera del grupo.

- Prever que el trabajo con el tema de la violencia puede recordar experiencias personales previas, de ahí que la persona facilitadora deba tener conocimientos mínimos sobre intervención en crisis.

Recomendaciones para intervenir en situación de crisis

Cuando a raíz de una técnica, ejercicio o reflexión alguna o algún participante “desborde” sus emociones (enojo, tristeza, llanto u otra expresión al evocar o recordar experiencias de violencia), la facilitadora o facilitador procurará invitarla a salir del lugar, en forma respetuosa y solidaria, de preferencia en compañía de la o el cofacilitador, quien deberá:

- Propiciar y permitir que la persona hable y se tranquilice.
- Orientarla para que se dirija a algún centro de apoyo especializado, en donde reciba atención acorde con sus necesidades.
- Invitarla a reincorporarse al grupo cuando se encuentre más tranquila y en condiciones de continuar.

Lo anterior permitirá que:

- La persona en crisis no se “exponga” con experiencias tan delicadas ante el grupo.
- Las y los participantes sin entrenamiento específico no den consejos y alternativas que puedan resultar contraproducentes.
- No se desborden otras personas al evocar experiencias propias, lo cual puede derivar en una situación difícil de manejar y controlar.
- La o el facilitador tenga claro que la atención o “contención” de situaciones de violencia no es el propósito de este curso-taller.

Durante la sesión:

- Explicar los procedimientos mediante los cuales se espera alcanzar los objetivos.
- Indicar que al final de cada sesión se realizará un ejercicio de evaluación, lo que permitirá reforzar lo aprendido durante la sesión.
- Discutir y acordar sobre modificaciones de tiempo a las actividades planeadas en las cartas descriptivas.
- Trabajar en función de las lecturas básicas, que los participantes han leído previamente.
- Mantener el ritmo de trabajo.
- Hacer respetar las reglas del grupo.
- Vigilar que todas y todos los asistentes participen activamente en el aula.
- Conducir el debate y mediar entre dos o más en los enfrentamientos de forma conciliadora, valorando los puntos de vista.

Sobre el desarrollo de las actividades

Las actividades pueden y deben adecuarse a las necesidades y características de los grupos, siempre y cuando se respeten los objetivos generales y específicos de los módulos.

Se debe cuidar que las técnicas sugeridas no sean interrumpidas, especialmente aquellas que puedan remitir a experiencias personales. También es importante concluir las sesiones utilizando connotaciones positivas, es decir, que todos los comentarios y observaciones valoren la decisión que se tomó en un momento dado, como la mejor opción para resolver y enfrentar la situación en turno.

Es primordial que los ejercicios lleven a la reflexión y toma de conciencia sobre la responsabilidad que se tiene para evitar la violencia; sin embargo, no podemos esperar un cambio total e inmediato en el comportamiento de las personas. Conocer la problemática es un gran paso, pero no siempre es suficiente para modificar actitudes y valores; ello requiere de un trabajo continuo, personal y colectivo, incluso social y cultural.

Otro aspecto a considerar es que cada grupo tiene una dinámica particular. Las personas participan con sus experiencias individuales, por lo que la persona facilitadora debe estar atenta a las actitudes y desarrollar la capacidad para identificar las características del grupo, observar las participaciones de las y los integrantes, la forma de hablar, el tono de voz y la posición corporal, entre otras, a fin de utilizarlas en beneficio del grupo.

La o el facilitador deberá estar preparado para orientar y “contener” emociones que puedan surgir entre las y los participantes y estimular la participación sin presionar a nadie; escuchar y acompañar a quienes así lo requieran; y si la situación rebasa el espacio del Curso-taller, deberá tomar en cuenta las *Recomendaciones para intervenir en situación de crisis* y contar con un directorio para orientar a quien lo solicite.

Después de la sesión:

- Señalar los temas para la siguiente sesión de trabajo y, de ser necesario, establecer las tareas que deberán hacer en casa.
- Recopilar las hojas de rotafolio con el o los resultados del trabajo grupal, para la sistematización de la experiencia. También se trabajará con lo expuesto en el ejercicio “¿Qué me llevo?”, el cual se realizará al término de cada sesión.
- Levantar un registro alterno sobre lo que se observa durante el desarrollo de las sesiones, que enriquezca la sistematización y la evaluación de la experiencia.
- Considerar, si fuese el caso, el replanteamiento de tiempos y actividades según el desarrollo del grupo.
- Se sugiere llevar una bitácora, diario o cuaderno de notas para registrar situaciones importantes, conflictos o dudas a resolver y puntos a trabajar en las siguientes sesiones.
- Delimitar el hilo conductor que guiará la continuidad entre la sesión concluida y la siguiente.
- La facilitadora o el facilitador deberá preparar una síntesis de la sesión, a fin de iniciar la siguiente recordando algunas reflexiones y así dar continuidad al trabajo.

Recursos materiales necesarios

Para el desarrollo de las actividades del Curso-taller se requiere:

- Salón amplio, ventilado e iluminado, con mesas y sillas de trabajo suficientes para el número de participantes, móviles si es posible, para facilitar el trabajo individual, en equipos y en plenaria.
- Pizarrón y rotafolio con hojas suficientes, marcadores, cinta adhesiva, lápices y hojas blancas de acuerdo con el número de participantes.
- Proyector de acetatos o computadora con cañón.

3. EVALUACIÓN

Requisitos de evaluación:

- Contar con 80 por ciento de asistencias mínimo.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión (identificación y conformación de un directorio sobre instancias de prevención y atención de la violencia) para entregar a mediados y final de curso.
- Integrar una propuesta para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa sobre prevención de la violencia. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

Características del producto final:

- Puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, presentación con diapositivas, cartel) o una actividad para el colectivo escolar.
- Debe establecer los propósitos que se busca alcanzar con ese material, en el trabajo con las niñas y los niños sobre el tema de prevención de violencia y/o de la violencia de género, ya sea en el ámbito familiar o escolar (preferentemente en este último).
- Los temas a tratar pueden ser: eliminación de comportamientos y actitudes machistas y sexistas; inclusión de alumnos y alumnas en actividades que rompan con estereotipos de género que fomentan la violencia; realización de campañas para promover el trato digno y respetuoso entre estudiantes, entre estos y sus maestros y maestras; creación de reglas de convivencia que fomenten la equidad...
- La estructura del producto es libre.

Criterios de acreditación	
PRODUCTOS	VALOR (%)
Sesión 1	10
Sesión 2	10
Sesión 3	10
Sesión 4	15
Sesión 5	15
SUBTOTAL	60
Participación en sesiones	10
Producto final	30
TOTAL	100

4. SOBRE LAS TÉCNICAS PROPUESTAS

Este taller es una propuesta de trabajo participativa e incluyente, en el que las y los participantes aportarán sus vivencias, argumentarán, discutirán, escribirán y podrán llegar a acuerdos. La modalidad de taller busca superar actitudes victimistas y evitar discusiones pasivas y de tipo ideológico.

En este sentido, el *Curso-taller Prevención de la violencia desde la infancia* incluye el uso de técnicas vivenciales que favorecen el trabajo interactivo, reflexivo y participativo, al promover el análisis, la discusión y el aprendizaje tanto individual como grupal, en un ambiente lúdico y de respeto (Acevedo, 1985).

Es importante aclarar que las técnicas son útiles en el proceso de formación de adultos y adultas, siempre y cuando sean coherentes con los temas a tratar, con el grupo y con los objetivos; de otra manera, lejos de ser mecanismos de formación, suelen convertirse en una forma más de mantener la atención por medio del juego.

Las actividades de aprendizaje sugeridas son un pretexto para potenciar la reflexión, la discusión y el aprendizaje aprovechando las experiencias que enriquezcan los temas. El procedimiento y las indicaciones deben seguirse en forma rigurosa y las adecuaciones deberán ser exclusivamente en función del número y las necesidades de las y los participantes, así como del tiempo y el espacio.

El o la facilitadora debe conocer y familiarizarse anticipadamente con las técnicas propuestas para identificar posibles puntos de conflicto o interés y tener claro cómo y para qué aplicarlas. Debe considerar que existen diferentes tipos de técnicas: para romper la tensión inicial, para favorecer la reflexión o la discusión, para promover la confrontación o la competencia, etcétera. Por ello, cuando crea necesario cambiar alguna, debe tener cuidado de que las características sean similares a la que se está sustituyendo y que los objetivos se cumplan cabalmente.

5. LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Las lecturas complementarias son textos no incluidos en la Antología que son útiles para reforzar el proceso de aprendizaje. No es indispensable leerlas, pero es de suma importancia que el o la facilitadora las conozca y, de ser posible, las consulte para fortalecer su función en el curso.

6. ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

Módulo I. Identifiquemos qué es el género

Sesión 1

Propósito de la sesión: Reconocer la forma en que las diferencias sexuales se convierten en desigualdades sociales, posibilitando la violencia de género al colocar a las mujeres en una situación de vulnerabilidad.

Materiales:

Hojas de rotafolio

Tarjetas

Marcadores

Cinta adhesiva

Etiquetas para gafete

Lápices

Bola grande de estambre

Hojas blancas.

Acetatos:

“Presentación del curso”.

“Conceptos básicos sobre la teoría de género”.

Actividades:

1. La telaraña
2. Lluvia de ideas
3. ¿Por qué somos así?
4. La agenda del día
5. Sociodrama
6. ¿Qué me llevo?

Lecturas:

Lectura 1: *La categoría de género como dispositivo analítico en la educación.*

Desarrollo de la sesión:

1. Se sugiere iniciar con un comentario de bienvenida y una breve presentación del o la facilitadora y del Curso-taller, sus características y objetivos. Pueden utilizarse los acetatos: “Presentación del curso”.

2. Para conocer las expectativas del grupo y establecer compromisos de aprendizaje se puede preguntar: ¿qué espero de este curso-taller? o ¿qué me gustaría aprender y qué no? También pueden insertarse estas preguntas en la técnica de presentación que se describe a continuación.
3. La técnica de presentación permite un acercamiento entre las personas y propicia un ambiente confortable para el trabajo. Para tal fin se puede utilizar la **Actividad 1: La telaraña**.
4. Posteriormente se deberán definir las reglas básicas de convivencia para el trabajo grupal; éstas pueden variar y quedar registradas en una hoja de rotafolio que permanecerá a la vista de todas y todos durante las sesiones. Se sugiere aplicar la **Actividad 2: Lluvia de ideas**.
5. Para introducir al grupo en el tema de la sesión se propone la **Actividad 3: ¿Por qué somos así?**, y generar la reflexión en torno a la diferencia sexual y la desigualdad social entre hombres y mujeres. Para reforzar dicha reflexión se sugiere que, en equipos, hagan la **Lectura complementaria: El ABC de género en la Administración Pública**.
6. Se sugiere utilizar los acetatos: “Conceptos básicos de género”, para reforzar la reflexión generada con las técnicas.
7. Después se sugiere realizar la **Actividad 4: La agenda del día**, para reflexionar sobre la relación entre la división sexual del trabajo y la presencia de violencia. Los resultados de esta actividad deberán discutirse en equipos y luego en plenaria, recuperando los conceptos básicos de género revisados en la presentación anterior.
8. Para analizar el papel de la escuela en la reproducción de los estereotipos y desigualdades de género se les pedirá que realicen en equipos la **Lectura 1: La categoría de género como dispositivo analítico en la educación** y que la utilicen para realizar la **Actividad 5: Sociodrama**, con el tema “Desigualdades de género”. Al concluir las representaciones se comenta el ejercicio y se enfatiza la importancia de cambiar las actitudes y comportamientos tradicionales que generan la desigualdad entre niños y niñas.
9. Para terminar la sesión se escuchan las opiniones del grupo sobre sus aprendizajes, sus experiencias emocionales y cualquier otro comentario a la labor realizada, mediante la **Actividad 6: ¿Qué me llevo?**

Actividad 1: La telaraña

Objetivo: Propiciar la integración grupal y establecer un ambiente de confianza que dé un carácter dinámico-vivencial al taller.

Desarrollo:

1. Se indica al grupo que se va a jugar con una bola de estambre, la cual deberá pasar por todas y todos los participantes, iniciando con el o la facilitadora.
2. Antes de ser pasada la bola de estambre a cualquier otra persona, se debe decir nombre, edad, grado que imparte y expectativas sobre el Curso-taller.
3. Cada persona debe sostener en sus manos la guía de estambre, de modo que se vaya tejiendo una telaraña (el pase de la bola debe ser sorpresiva, es decir, nadie debe avisar ni dar señales a quién la aventará).

4. Al final, el o la facilitadora retoma las expectativas del grupo y las relaciona con los objetivos generales del Curso-taller. Indica que del mismo modo en que se construyó una red, se construirá el Curso-taller, hilvanando las experiencias, y por eso será necesaria la participación activa de todas y todos.

Actividad 2: Lluvia de ideas

Objetivo: Establecer las reglas básicas de trabajo necesarias para el desarrollo del taller.

Desarrollo:

1. Se pide a las participantes que comenten las reglas básicas de trabajo que consideren necesarias para el desarrollo del taller.
2. Procure tomar la mayor cantidad de ideas, aclarar en qué consisten y anotarlas, vinculándolas con el tema y actividades que se trabajarán en la reunión del día.

Actividad 3: ¿Por qué somos así? ⁹

Objetivo: Estudiar las diferencias entre las actividades sociales de las mujeres y de los hombres.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada participante una copia del cuestionario *¿Por qué somos así?*
2. En equipos, se presentan y discuten las respuestas.
3. El grupo externa sus comentarios y se anotan en hojas de rotafolio las respuestas que sean diferentes, poniendo una marca al lado de la respuesta cada vez que alguien más la repita para discutir sobre la coincidencia de las ideas.
4. Se condensan y redondean las respuestas a partir de la información teórica sobre los conceptos básicos de género.

⁹ DIF / UNICEF, *La perspectiva de género: una herramienta para construir la equidad entre mujeres y hombres*, p. 22.

Cuestionario ¿Por qué somos así?*

A continuación se presentan ocho preguntas para que anote las razones que usted cree explican algunas de las diferencias entre la vida de las mujeres y la de los hombres. No hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo importa su opinión.

1. ¿Por qué cree que las tareas del hogar son desempeñadas fundamentalmente por las mujeres? _____

2. ¿Por qué cree que 90 por ciento de los puestos de dirección en las empresas está ocupado por hombres? _____

3. ¿Por qué menos de 10 por ciento de los cargos de elección popular está en manos de mujeres? _____

4. ¿Por qué cree que, en general, en igualdad de posiciones y con las mismas cualidades, los hombres ganan más que las mujeres? _____

5. ¿Por qué cree que tan pocos hombres estén involucrados en asociaciones de padres de familia y en grupos comunitarios voluntarios? _____

6. ¿Por qué cree que haya muchas más mujeres solas cabeza de familia, que hombres solos cabeza de familia? _____

7. ¿Por qué cree que delitos como la violación y el maltrato se cometen principalmente contra las mujeres? _____

8. ¿Por qué cree que los hombres lloran, se tocan y se besan menos que las mujeres? _____

* DIF / UNICEF, *La perspectiva de género: una herramienta para construir la equidad entre mujeres y hombres*, p. 22.

Actividad 4: La agenda del día¹⁰

Objetivo: Reconocer las diferencias entre las actividades cotidianas de mujeres y hombres y sensibilizar sobre las desigualdades de género.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada participante una copia del ejercicio.
2. Se les pide que lean el texto y respondan las preguntas (15 minutos); después se inicia una ronda de observaciones y preguntas.
3. Al concluir, se pide que apunten sus propias actividades en cada horario, luego de lo cual puede solicitarse que compartan sus agendas en equipos o las expongan en plenaria.
4. Para finalizar, se abre otra ronda de comentarios y el o la facilitadora anota en hojas de rotafolio algunas conclusiones derivadas de la discusión, relacionándolas con la información sobre división sexual del trabajo y desigualdad.

La agenda del día

El transcurrir del día es diferente para hombres y mujeres; social y familiarmente hemos aceptado que cada quien debe asumir roles que, aunque no están apegados a la realidad, sí responden a las aspiraciones sociales. Veamos cómo transcurre un día en la vida de dos empleados, un hombre y una mujer, del mismo nivel salarial, cada uno casado con una persona que, igual que ellos, trabaja fuera de casa; cada uno tiene dos hijos que estudian la primaria. Ambos deben cubrir un horario de las 9:00 a las 18:00 horas, con dos horas para comer, y ninguno de los dos tiene automóvil:

¹⁰ Gobierno del Distrito Federal / Secretaría de Desarrollo Social, *La perspectiva de género. Una herramienta para construir la equidad en la familia y en el trabajo*, p. 29.

HORA	MUJER	HORA	HOMBRE
6:00	Se levanta, se baña y se viste.	6:15	Despierta, se baña y se arregla.
6:30	Levanta a los niños y los viste, despierta al marido, prepara desayunos.		
6:45	Mientras desayunan los demás empieza a arreglarse.	6:45	Desayuna
7:00	Levanta la mesa, prepara el refrigerio para que los niños se vayan a la escuela.	7:00	Se lava los dientes y vigila que los niños hagan lo mismo.
7:30	Prepara la comida, lava trastes.	7:30	Deja a los niños en la escuela y se dirige al trabajo.
8:00	Tiende camas y saca la basura.		
8:30	Sale a trabajar, en el transporte se maquilla.	8:45	Llega al trabajo.
9:00	Llega al trabajo.	9:00	Inicia las tareas laborales.
9:15	Inicia tareas laborales, pensando en lo que hay que comprar para la casa.		
13:50	Sale del trabajo para regresar a su casa. De paso, va por sus hijos.	14:00	Sale a comer con compañeros de trabajo.
14:20	Llega a su casa, pone la mesa, calienta la comida y da de comer a los(as) niños(as); recoge la mesa.		
15:00	Lava trastes y revisa la tarea pendiente de sus hijos(as), se lava los dientes y los deja haciendo tarea.		
15:30	Sale de regreso a trabajar.		
16:00	Llega al trabajo. Habla por teléfono para informarse si los hijos están bien	16:00	Llega al trabajo.
18:00	Sale del trabajo rumbo al supermercado.	18:00	Sale del trabajo rumbo a su casa.
		18:30	Llega a su casa y ve la televisión con sus hijos(as).
19:30	Llega a su casa, guarda la compra, prepara la cena.	19:30	Manda a sus hijos(as) a bañarse, él continúa viendo la televisión.
20:30	Cena toda la familia.	20:30	Cena con la familia.
21:00	Recoge mesa y cocina para el día siguiente, revisa tareas escolares, manda que sus hijos(as) se laven dientes y preparen la ropa para el día siguiente.	21:00	Lee el periódico o alguna novela.
		21:30	Manda a sus hijas(os) a dormir
22:00	Mete ropa a la lavadora, plancha un poco y la guarda.	22:00	Se pone la pijama y ya en la cama pone el noticiario.
23:00	Se pone la pijama y se mete a la cama.	23:00	Está dormido cuando ella entra a la cama.
23:30	Duerme.		

¿Cuántas horas dedica cada uno a descansar?

Ella ____ Él ____

¿Cuántas horas dedica cada uno a las tareas domésticas?

Ella ____ Él ____

Actividad: llena los cuadros con la información solicitada.

NUESTRA AGENDA DEL DÍA

HORA	Yo	Mi pareja	Hijos	Hijas	Otros miembros
6:00					
7:00					
8:00					
9:00					
10:00					
11:00					
12:00					
13:00					
14:00					
15:00					
16:00					
17:00					
18:00					
19:00					
20:00					
21:00					
22:00					
23:00					
24:00					

Actividad 5: Sociodrama “Desigualdades de género”

Objetivo: Reflexionar sobre el papel de la educación en la reproducción de los estereotipos y desigualdades de género.

Desarrollo:

1. El grupo deberá dividirse en equipos de cinco o seis personas para que escenifiquen en menos de cinco minutos una situación de desigualdad de género en el ámbito escolar, así como soluciones para enfrentarlo.
2. Recomiende que se basen en experiencias previas o en notas periodísticas, en las cuales sea clara la división sexual del trabajo, la discriminación por sexo o la distribución desigual de tareas, entre otras.
3. Al final de las representaciones se comentará la experiencia y se reforzará la actividad con la información teórica.

Actividad 6: ¿Qué me llevo?

Objetivo: Destacar los puntos más importantes y concluir la sesión.

Desarrollo:

3. Se pide que, en plenaria, cada participante responda verbalmente a la pregunta ¿qué me llevó de la sesión de hoy?
4. Se anotan las respuestas en hojas de rotafolio, comentando los temas que se abordarán en la siguiente sesión y su vinculación con lo aprendido en la sesión que concluye.
5. Si se desea pedir actividades extraclase, se solicitan en este momento.

Módulo II. Construcción genérica de la violencia

Sesión 2

Propósito de la sesión: Reflexionar sobre las relaciones de poder, analizando el proceso de construcción de la violencia de género en la sociedad y en las aulas, en función de la desigualdad social que enfrentan mujeres, niñas y niños.

Materiales:

Hojas de rotafolio

Hojas blancas

Marcadores

Lápices

Paliacates o vendas

Cinta adhesiva.

Acetatos:

“Poder y empoderamiento”

“Violencia de género, causas y consecuencias”.

Actividades:

7. Lluvia de ideas
8. Cuadro sinóptico
9. ¿Control en mis relaciones?
10. Con los ojos cubiertos
11. ¿Qué me llevo?

Lecturas:

Lectura 2: *La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar.*

Lectura 3: *Consecuencias de la violencia de género*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Actividad 7: Lluvia de ideas**, a fin de retomar los aspectos más importantes del día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Lleve al grupo a reflexionar sobre las relaciones de poder, analizando el fenómeno de la violencia de género en la sociedad y en las aulas. Este aspecto se reforzará con la revisión y discusión de la **Lectura 2**.
2. Se sugiere que la lectura se haga en equipos y para el análisis se retomen tanto las experiencias previas de las y los participantes como las preguntas que aparecen en el texto. Se pedirá a las y los participantes, previa la formación de cuatro o cinco equipos, elaborar la **Actividad 8: Cuadro sinóptico**, con base en la lectura y sus experiencias, tanto en el salón de clases como en el ámbito familiar. Se pedirá a los equipos que expongan en plenaria sus cuadros sinópticos y sus conclusiones, lo cual será utilizado por la persona facilitadora para cerrar el tema de género y desigualdad e introducir el tema del uso y abuso de poder.
3. Se propone la **Actividad 9: ¿Control en mis relaciones?**, con la cual se evidencian los conceptos de poder, dominación y sumisión. Para reforzar la actividad se sugiere utilizar los acetatos: “Poder y empoderamiento”.
4. Definidos los tipos de poder y establecido el vínculo entre el poder sobre y el ejercicio de la violencia, el o la facilitadora deberá sensibilizar al grupo para trabajar el tema de violencia. Se propone realizar la **Actividad 10: Con los ojos cubiertos**.
5. Posteriormente se pedirá que en subgrupos de cinco o seis personas revisen la **Lectura 3: Consecuencias de la violencia de género** y relacionen el contenido del texto con lo que sintieron en la actividad anterior. Un representante del equipo expondrá los comentarios en plenaria.
6. El facilitador o facilitadora utilizará los comentarios de los equipos para la exposición plenaria del tema con los acetatos: “Violencia de género, causas y consecuencias”.

7. Para finalizar la sesión se utiliza la **Actividad 11: ¿Qué me llevo?**

Actividad 7: Lluvia de ideas

Objetivo: Destacar ideas generales del grupo sobre lo visto en la sesión anterior.

Desarrollo:

1. Se pide a las y los participantes que comenten los aspectos más relevantes de la sesión anterior y se anotan en las hojas de rotafolio, procurando organizarlos en función de los temas estudiados.
2. Procure anotar la mayor cantidad de comentarios y relacionarlos con el tema y actividades que se trabajarán en la reunión del día.

Actividad 8: Cuadro sinóptico

Objetivo: Resaltar los puntos más importantes del texto y reflexionar sobre los niveles de desigualdad e inequidad de género en el aula.

Desarrollo:

1. Se organiza al grupo en equipos de no más de siete personas y se les pide que lean el texto asignado.
2. No olvide entregar hojas blancas o de rotafolio y marcadores para que cada equipo elabore un cuadro sinóptico que sintetice los conceptos y las definiciones más importantes del texto.
3. Trascurrido el tiempo acordado para la actividad, se pide que cada equipo presente su cuadro sinóptico y la o el facilitador vincula los conceptos presentados con lo visto en la sesión anterior y lo que se trabajará durante el día.

Actividad 9: ¿Control en mis relaciones?

Objetivo: Reflexionar sobre los conceptos de poder, dominación y sumisión.

Desarrollo:

1. Se entrega un cuestionario a cada participante y se les pide que lo respondan honestamente.
2. Al terminar se les invita a reunirse en equipos de cuatro personas para compartir sus respuestas y elegir a un o una representante para que presente las similitudes y diferencias encontradas en sus respuestas.
3. Con base en los comentarios, el o la facilitadora guiará la discusión para exponer el concepto y los tipos de poder.
4. Por último, solicitará al grupo que comparta sus reflexiones en torno a las preguntas: ¿encontraron algún concepto nuevo sobre poder?, ¿qué opinan?, ¿creen que es posible modificar la forma de entender y ejercer el poder?

Cuestionario ¿Control en mis relaciones?

Instrucciones: Analiza las relaciones de poder que tienes con tus seres queridos.

1. Escoge una relación importante para ti. Puede ser la relación con tu madre, con tu pareja, con una amiga o amigo o con una hija o un hijo, con quien tú quieras.

2. Pregúntate qué tipo de relación tienes con esa persona la mayor parte del tiempo.

¿Es una persona con quien puedes ser tú misma (aceptarte y valorarte)?

SÍ___ NO___ Porque... _____

¿Es alguien con quien aprendes cosas que te permiten resolver tus necesidades?

SÍ___ NO___ Porque... _____

¿Es una persona con la que trabajas para lograr metas comunes?

SÍ___ NO___ Porque... _____

¿Es una persona a quien tú controlas o quien te controla?

SÍ___ NO___ Porque... _____

3. Lo importante es reconocer qué poder ejerces tú **la mayor parte del tiempo** con esa persona:

¿Te gusta ese poder?

SÍ___ NO___ Porque... _____

¿Podrías cambiar esa relación si ejercieras otro tipo de poder?

SÍ___ NO___ Porque... _____

¿Te gustaría intentarlo?

SÍ___ NO___ Porque... _____

Recuerda que no será fácil, porque tanto tú como ella o él están acostumbrados a otra cosa, pero sí lo puedes lograr. ¡Tu poder está en tus manos!

Actividad 10: Con los ojos cubiertos

Objetivo: Reconocer los distintos tipos de violencia que se da en las relaciones de pareja, familiares y amistosas.

Desarrollo:

1. Se solicita al grupo ponerse de pie y formar una fila en el centro del salón. La fila puede ser recta o curva, pero es importante que no se cierre.
2. Hecha la fila, se pide a todos y todas las participantes que se cubran los ojos con un paliacate y se tomen de las manos.
3. Se informa que el o la facilitador y el o la cofacilitador (o un o una voluntaria) van a jalar a las personas que se encuentran en los extremos de la fila y las demás deberán seguir la dirección indicada sin soltarse de la mano. Hágalo varias veces aplicando fuerzas encontradas y deténgase.
4. Después se indica que, sin soltarse las manos, cada cual deberá jalar con fuerza hacia la dirección que quiera. Dé unos minutos para cumplir esta instrucción.
5. Se detiene la actividad y se les pide que se quiten la venda de los ojos.
6. Ya relajados, se les pide que mediten las preguntas: ¿qué sentimientos experimentaron durante el ejercicio?, ¿quién imprimió más fuerza, los hombres o las mujeres?, ¿de qué manera expresan su agresión las mujeres?, ¿de qué manera expresan su agresión los hombres?, ¿cómo se ve y valora a las mujeres?, ¿cómo se ve y valora a los hombres?, ¿cuáles son los tipos de violencia que conocen y en qué consisten?
7. El facilitador o la facilitadora resumirá los puntos más relevantes para concluir, vinculando los sentimientos de los y las participantes y los de niños y niñas, enfatizando la mayor vulnerabilidad de éstos y la importancia de generar alternativas viables para disminuir la violencia en las relaciones interpersonales y hacia la infancia.

Módulo III. La violencia hacia los niños y las niñas

Sesión 3

Propósito de la sesión: Identificar los diferentes tipos de violencia, principalmente la que se ejerce contra las niñas y los niños, así como los factores de riesgo, manifestaciones y consecuencias.

Materiales:

Hojas de rotafolio
Hojas blancas
Periódicos o recortes de noticias
Lápices
Lápices de colores
Marcadores
Cinta adhesiva.

Acetatos:

“Indicadores de violencia en menores”

“Documentos legales”.

Actividades:

12. Lluvia de ideas

13. Sociodrama

14. Revisando noticias

15. La flor de cempasúchil

16. Las leyes

17. ¿Qué me llevo?

Lecturas:

Lectura 4: *La violencia familiar y las repercusiones en el desarrollo de los y las menores: el maltrato infantil.*

Lectura 5: *Abuso sexual infantil.*

Desarrollo de la sesión:

1. Se sugiere iniciar con la **Actividad 12: Lluvia de ideas**, a fin de recuperar los aspectos más importantes de la sesión anterior y vincularlos con los temas que se tratarán durante el día. Invite a la reflexión sobre las relaciones de poder y la posición vulnerable en que pueden encontrarse las niñas y los niños en la sociedad y en las aulas, para introducirlos al tema central: Violencia contra los niños y las niñas.
2. Se desarrolla la **Actividad 13: Sociodrama “Violencia hacia la infancia”**, en la cual se les pedirá que expongan situaciones reales o ficticias asociadas con esta problemática, a fin de identificar los tipos de violencia que más se refieren, los que se omiten y reflexionar al respecto apoyándose en la **Lectura 4: Maltrato infantil**, la cual se puede realizar por equipos de cinco personas que expondrán sus conclusiones en plenaria.
3. En los grupos donde se dificulta la representación de sociodramas, puede sustituirse esta técnica con la **Actividad 14: Revisando noticias**, con la que se trabaja el tema de forma más impersonal.
4. Con la **Actividad 15: La flor de cempasúchil**, se propiciará la reflexión sobre los sentimientos que se generan en las niñas y los niños cuando son receptores de actos de violencia, particularmente de abuso sexual.
5. Para reforzar la actividad, por equipos se realiza la **Lectura 5: Abuso sexual infantil**, que se comenta en plenaria, y se concluye el tema con la presentación de los acetatos: “Violencia en menores”.
6. La **Actividad 16: Las leyes** servirá para que las y los participantes apliquen en equipos sus conocimientos previos sobre la legislación nacional e internacional en torno a la violencia y la presenten en plenaria al resto del grupo. Después se sugiere que, previa lectura de los textos asignados, el o la facilitadora exponga los acetatos “Documentos legales”. Es importante recomendar al grupo la **Lectura complementaria: Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes** y que investiguen la legislación local.
7. Para finalizar la sesión se utiliza la **Actividad 17: ¿Qué me llevo?**

Actividad 13: Sociodrama “Violencia hacia la infancia”

Objetivo: Revisar los diferentes espacios y situaciones de riesgo a los que se enfrentan los niños y las niñas.

Desarrollo:

1. Se pide a las y los participantes que formen equipos para comentar experiencias en el salón de clases y preparen la situación que representarán en el sociodrama. La elección puede basarse en espacios como la familia, la calle, la escuela y el salón de clases, entre niñas-niños, maestros-alumnos, etcétera.
2. Después se pide hacer la representación, tras la cual el grupo expresará su opinión sobre diferencias de género, desigualdad de género y violencia.
3. El grupo concluye la actividad respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué tipos de violencia identificaron en las representaciones?
 - ¿De qué manera participamos en los diferentes tipos de violencia?
 - ¿Cómo viven la violencia las niñas y las mujeres?
 - ¿Cómo la viven los niños y los hombres?
 - ¿En qué se basan estas diferencias?

Actividad 14: Revisando noticias

Objetivo: Revisar los diferentes espacios y situaciones de riesgo a los que se enfrentan los niños y las niñas.

Desarrollo:

1. Se preparan previamente noticias de periódico, material gráfico, noticias de Internet, en donde se muestren hechos violentos contra niños y niñas.
2. Se organiza al grupo en equipos de cuatro o cinco personas y se les pide que revisen el material y lo comenten a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué tipos de violencia identificaron en las noticias?
 - ¿De qué manera participamos en los diferentes tipos de violencia?
 - ¿Cómo viven la violencia las niñas y las mujeres?
 - ¿Cómo la viven los niños y los hombres?
 - ¿En qué se basan estas diferencias?
3. Para finalizar se pide comenten en plenaria sus análisis y conclusiones sobre diferencias de género, desigualdad de género y violencia.

Actividad 15: La flor de cempasúchil

Objetivo: Reflexionar acerca de las consecuencias del maltrato infantil en general y en particular del abuso sexual infantil, entre niños y niñas.

Desarrollo:

1. Se pide al grupo que cierre los ojos y se relaje. Una vez relajados y con los ojos cerrados, se les narra el cuento.
2. Al término de la historia se les pide que abran sus ojos lentamente y no comenten nada con sus compañeros.
3. Se les entrega una hoja, lápices de colores y se les pide dibujen lo que imaginaron; exhórtelos a esforzarse y a dedicar tiempo a la actividad (puede asignar entre cinco y 15 minutos). Adviértales que no se evaluará la calidad del dibujo, sino lo que se desea transmitir.
4. Pasado el tiempo, se recogen los dibujos y se sustituyen por otros (esta operación no debe ser evidente para el grupo: puede meterlos en un sobre donde se han introducido previamente los otros dibujos y cuidando no confundirlos).
5. Se pregunta ¿cómo se sintieron? Y luego de escucharlos se les informa que los dibujos no corresponden a lo que se esperaba: ¿por qué dibujaron eso?, ¿es lo que se les había pedido?, ¿no pusieron atención? Inmediatamente después se rompen los dibujos sustitutos y se les vuelve a entrega hojas para repetir la actividad.
6. Si ve descontento, pregúnteles la razón y si no busque retroalimentar la actividad preguntando ¿cómo se sintieron? Escriba sus impresiones en un rotafolio y luego dirija la discusión hacia los sentimientos que genera la violencia en los niños y las niñas.
7. Por último, se les regresan sus dibujos.

Cuento *La flor de cempasúchil*

Esta era una flor que vivía en el bosque, detrás de una gran piedra, y se llamaba Cempasúchil. Un buen día, Cempasúchil se preguntó qué habría detrás de esa gran roca, y para saciar su duda decidió investigar. De pronto apareció una abejita a la cual le preguntó:

—Abejita, abejita, ¿tú me puedes decir qué hay del otro lado de esa gran roca? Y la abejita respondió:
—Claro que te puedo decir porque diario visito ese lugar. Es un lugar muy bonito y soleado, con grandes campos, y muchas de mis hermanas están ahí.

Al escuchar el relato, Cempasúchil se emocionó tanto que decidió ir a ese lugar y le preguntó a la abejita: —¿me puedes llevar del otro lado?

La abejita se le quedó mirando y le dijo: —No, yo no puedo llevarte, estoy muy cansada de volar y no te aguantaría, ya tengo que continuar mi camino, porque debo de llevar este polen a mi panal. Hasta luego Cempasúchil. —Hasta luego abejita, contestó Cempasúchil.

Al otro día, un pajarito pasó por ahí: —Buenos días Cempasúchil. —Buenos días pajarito, quisiera preguntarte algo.

—Dime.

—¿Tú podrías decirme qué es lo que hay del otro lado de esta gran roca?

Y el pajarito contestó: —Mira Cempasúchil, del otro lado se encuentra un campo muy grande y también un río en donde viven muchos pececitos que nadan en todas direcciones, el sol refleja en el río dos grandes montañas que se encuentran muy lejos de aquí. Pero, ¿por qué la pregunta Cempasúchil?

—Es que quisiera saber si puedes llevarme al otro lado.

—Querida Cempasúchil, en este momento no te puedo llevar. Se hace tarde y tengo que llevarles de comer a mis bebés. Por cierto, tengo que irme, que estés bien querida Cempasúchil. Y se alzó al vuelo.

A la mañana siguiente, al despertar se encontró con un gran búho y de inmediato pensó: “el Búho es muy fuerte y de seguro no tendrá hijos pequeños, tal vez él sí pueda llevarme”.

—Señor Búho, señor Búho.

—Dime Cempasúchil, ¿qué te pasa? Te veo triste.

—¿Podría decirme qué es lo que hay del otro lado de esta roca?

—Del otro lado Cempasúchil, se encuentra un maravilloso lugar, que es la casa de muchas especies. En él hay muchos animales y flores, algunas como tú y otras diferentes a ti. Pero dime, ¿qué te pasa?

—Señor Búho, me gustaría estar del otro lado de esta roca, ¿usted podría llevarme?

—Mi querida Cempasúchil, mucho me gustaría ayudarte, pero he estado despierto toda la noche tratando de comer algo y no lo he conseguido, ahora estoy muy cansado y tengo que dormir. Después, tal vez pueda ayudarte. Nos vemos.

Cempasúchil se quedó aún más triste y soltó en llanto. De inmediato se presentó el señor Viento y le preguntó:

—¿Por qué lloras Cempasúchil, qué te pasa?

—Señor Viento, me han contado que del otro lado de esta roca hay un lugar maravilloso y me gustaría estar ahí. He preguntado a algunos animales y hasta ahora nadie me ha querido llevar. Por eso lloro señor Viento.

—Cempasúchil, yo podría llevarte, pero ¿estarías de acuerdo en correr los riesgos, has pensado qué pasaría?

—Lo he pensado señor Viento y deseo tanto estar del otro lado.

—Bien, entonces yo te llevaré.

El señor Viento sopló, sopló y sopló, hasta que arrancó a Cempasúchil, la elevó por los cielos y la dejó del otro lado.

Al cabo de un tiempo, Cempasúchil dijo: —Tan cerca del agua y yo muriéndome de sed.

Actividad 16: Las leyes

Objetivo: Presentar documentos y leyes sobre el tema de la violencia.

Desarrollo:

1. Se divide al grupo en equipos de cinco personas y se les pide que compartan sus conocimientos sobre la legislación local e internacional sobre la violencia, los cuales deberán anotar en hojas de rotafolio.
2. Posteriormente, se divide y distribuye entre los equipos el texto asignado y se pide expongan en plenaria sus conclusiones, procurando comparar la información inicial y sus conclusiones sobre la lectura.
3. Con el apoyo de acetatos “Documentos legales”, el o la facilitadora deberá recuperar la información que presentan los equipos y explicar brevemente los documentos internacionales y nacionales que existen sobre la violencia de género, de manera que las y los participantes tomen conciencia de que la violencia contra las mujeres, las niñas y los niños es un eje de preocupación y acción en todo el mundo.
4. Se debe enfatizar la necesidad de que las y los asistentes busquen legislación local sobre esta problemática y elaboren un directorio de instituciones de apoyo.

Módulo IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales

Sesión 4

Propósito de la sesión: Identificar formas de comunicación y negociación que favorezcan el desarrollo de la autonomía, el respeto y la asertividad, a fin de establecer una convivencia satisfactoria y equitativa entre las personas.

Materiales:

Hojas de rotafolio
Hojas blancas
Marcadores
Tarjetas
Pelota pequeña
Lápices
Cinta adhesiva.

Acetatos:

“Comunicación eficaz”.

Lecturas:

Lectura 6: *Autoestima y violencia*.
Lectura 7: *Detección y prevención del abuso sexual infantil*.

Actividades:

18. Lluvia de ideas
19. Conociéndome
20. La historia
21. Reacciones ante el malestar
22. Propuestas de acción en el aula
23. ¿Qué me llevo?

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Actividad 18: Lluvia de ideas** para recuperar los aspectos más importantes de la sesión anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Lleve al grupo a la reflexión sobre las alternativas para prevenir la violencia hacia niñas y niños, a partir de los recursos personales y sociales con los que se cuenta.
2. Con la **Actividad 19: Conociéndome**, las y los participantes responden un breve cuestionario que permitirá revisar aspectos relacionados con la autoestima. Se pedirá al grupo organizarse en parejas para

compartir sus respuestas y reflexionar sobre el papel de la autoestima en la forma de identificar y prevenir situaciones violentas. El o la facilitadora concluirá el ejercicio preguntando por los sentimientos que experimentaron y reforzando la importancia de fomentar la autoestima en las niñas y los niños, prevenir y enfrentar situaciones de violencia.

3. Basados en la **Lectura 6: Autoestima y violencia**, los equipos deberán elaborar cuadros sinópticos que expondrán en plenaria.
4. La **Actividad 20: La historia**, busca que las y los participantes identifiquen y analicen los elementos y las etapas del proceso de comunicación.
5. Terminada la actividad anterior, se trabajará el tema de la asertividad con la **Actividad 21: Reacciones ante el malestar**, la cual implica un trabajo individual para identificar las reacciones ante situaciones conflictivas y la mejor forma de comunicarnos. Para concluir esta actividad pueden utilizarse los acetatos “Comunicación eficaz”, a fin de ahondar en el concepto y las características de la comunicación asertiva.
6. La **Lectura 7: Detección y prevención del abuso sexual infantil** y la **Actividad 22: Propuestas de acción en el aula**, permitirán el diseño de actividades concretas para prevenir la violencia.
7. Al final de la actividad, el o la facilitadora pedirá que se presenten brevemente las propuestas y se terminará la sesión con la **Actividad 23: ¿Qué me llevo?**

Actividad 19: Conociéndome

Objetivo: Reconocer la importancia de una buena autoestima para prevenir la violencia.

Desarrollo:

1. Se distribuye el cuestionario *Conociéndome*, para que respondan las preguntas.
2. Concluido el cuestionario, se reúnen en parejas e intercambian respuestas.
3. En plenaria, se resaltan los rasgos que fueron considerados comunes a mujeres y hombres. Procure anotar las alternativas que proponga el grupo para fortalecer la autoestima y de qué manera se relacionan con la prevención de la violencia.
4. Terminar la actividad explicando la importancia de la autoestima para nuestro cuidado como personas y para el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

Cuestionario

a) ¿Qué sucesos dañan mi autoestima? _____

b) ¿Qué sucesos fortalecen mi autoestima? _____

c) ¿Qué puedo hacer para elevar mi autoestima? _____

d) ¿Qué elementos intervienen en la construcción de la autoestima? _____

e) ¿De qué manera se relaciona la autoestima con la violencia? _____

f) ¿De qué manera se relaciona la autoestima con el autocuidado? _____

g) ¿Encuentras alguna diferencia entre la autoestima de las mujeres y de los hombres? ____

Actividad 20: La historia¹¹

Objetivo: Identificar y analizar los elementos y etapas del proceso de comunicación.

Desarrollo:

1. Organice al grupo en círculo o en línea y lea una historia en “secreto” a la primera persona del grupo, la cual deberá comunicarla en forma verbal a la siguiente persona hasta llegar a todos.
2. La historia puede ser la siguiente, o alguna similar:

“Un hombre de negocios acababa de apagar las luces de una tienda cuando un hombre apareció y demandó dinero. El dueño abrió la caja registradora. El contenido de la caja fue extraído y el hombre salió corriendo. Un miembro de la policía fue avisado rápidamente.”

3. Una vez que la actividad ha terminado, se pide a la última receptora diga en voz alta el mensaje recibido y a continuación se lee en voz alta el mensaje original.
4. En plenaria, se hacen las siguientes preguntas:
 - ¿La historia narra un robo en una tienda?
 - ¿El hombre de negocios y el dueño de la tienda son la misma persona?
 - ¿Quién fue el hombre que salió corriendo?
 - ¿Qué factores inciden en la comunicación?

Actividad 21: Reacciones ante el malestar

Objetivo: que las y los participantes reflexionen acerca de sus reacciones ante el malestar, reconozcan los resultados y las implicaciones en su salud y valoren las ventajas de tener una conducta más asertiva.

Desarrollo:

1. Las y los participantes escriben en tarjetas tres maneras de reaccionar cuando están enojadas o algo no les gusta; poner una sola reacción por tarjeta.
2. En plenaria, se leen y clasifican las tarjetas por la similitud en la forma y contenido de la reacción. Se pide al grupo que observe las columnas de tarjetas y elija una palabra que cubra el conjunto como un patrón de reacción; ejemplo: pasiva, agresiva, asertiva.

¹¹ Adaptada de la técnica del mismo nombre en: Acevedo, *Aprender jugando 1*, Limusa, México, 1994.

3. Reflexión sobre la columna que más tarjetas tiene y, también, la que tiene menos. Identificar si ese patrón se relaciona con la construcción de la identidad femenina o no y por qué, qué implicaciones tiene en la salud de los y las participantes y qué resultados se obtienen con esas formas habituales de reaccionar.
4. El o la facilitadora apoya al grupo para reconocer las características y las ventajas de las respuestas asertivas y valorar su impacto y efectividad.

Actividad 22: Propuestas de acción en el aula

Objetivo: Promover la planeación de acciones concretas que puedan integrarse a su propuesta de trabajo final.

Desarrollo:

1. Se pide al grupo organizarse en equipos de no más de cinco personas y ubicarse en espacios separados, en la medida de lo posible, del salón.
2. Solicite que, considerando los temas estudiados a lo largo del taller, propongan actividades que puedan realizar con sus alumnos y alumnas para prevenir la violencia en los ámbitos familiar, social y escolar.
3. Concluida la actividad, pida que presenten sus propuestas en plenaria y estimule la participación del grupo con comentarios y sugerencias.
4. No olvide recordar a las y los asistentes que estas propuestas podrán ampliar o complementar su trabajo final del curso-taller.

Módulo IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales

Sesión 5

Propósito de la sesión: Conocer la noción de conflicto y sus diferentes formas de expresión y de resolución, a fin de generar formas positivas y constructivas de enfrentarlos y disminuir los riesgos de relaciones violentas.

Materiales:

Hojas de rotafolio
Hojas blancas
Lápices de colores
Cinta adhesiva
Marcadores
Lápices
Tarjetas.

Acetatos:

“Conflictos y negociación”.

Lecturas:

Lectura 8: “Barreras para dejar al agresor”, en *Manual de Procedimientos...*

Lectura 9: “Consejería; entrevista inicial y gestiones médicas y asistenciales”, en *Manual de Procedimientos...*

Actividades:

24. Lluvia de ideas

25. Sta. Rosalía y Palo Alto

26. Tú y yo

27. Mis redes

28. Propuestas de acción en el aula

29. Red de ideas.

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Actividad 24: Lluvia de ideas**. Recuerde al grupo la importancia de concebir alternativas para prevenir la violencia hacia niñas y niños, a partir del reconocimiento de nuestros propios recursos personales y sociales.
2. Con el fin de introducir la identificación y enfrentamiento no violento de conflictos, se sugiere utilizar la **Actividad 25: Historia de Sta. Rosalía y Palo Alto**, con la cual las y los participantes pueden experimentar en una situación hipotética, pero cotidiana, la identificación y resolución de conflictos.
3. Con la **Actividad 26: Tú y yo** se busca, a través del ejercicio y reflexión sobre aspectos y situaciones cotidianas, identificar y reconocer la negociación como uno de los elementos más importantes para la resolución no violenta de conflictos, así como los recursos necesarios para diseñar, poner en marcha, aprender y promover estrategias de negociación.
4. Para reforzar esta fase del taller, se sugiere revisar y discutir en equipos la **Lectura 8: Barreras para dejar al agresor**. Las conclusiones de cada equipo se comentarán en plenaria y el o la facilitadora cerrará el tema con la presentación de los acetatos: “Conflicto y negociación”.
5. Mediante la **Actividad 27: Mis redes**, los y las participantes elaborarán un mapa de sus redes más significativas como recursos fundamentales de apoyo en los diferentes espacios donde pueden establecerse estrategias de protección para acabar con las situaciones de violencia.
6. Se lee y comenta la **Lectura 9: Consejería, entrevista inicial y gestiones médicas y asistenciales**. Las y los participantes contarán con elementos para canalizar cuando detecten casos de violencia.
7. La **Actividad 28: Propuestas de acción en el aula** proporciona una aplicación práctica e inmediata de los conocimientos adquiridos. Al final de la actividad, el o la facilitadora pedirá que se presenten brevemente las propuestas y se cerrará la actividad.
8. Para finalizar la sesión se sugiere utilizar la **Actividad 29: Red de ideas**, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y limitaciones del curso-taller que permitan proponer mejoras, cambios o futuras propuestas de trabajo.

Actividad 25: Sta. Rosalía y Palo Alto

Objetivo: Entender el concepto de conflicto, conocer las etapas de resolución y formas de enfrentarlo.

Desarrollo:

1. Se dividirá al grupo en cuatro equipos y se les proporcionará una copia de la historia de Santa Rosalía y Palo Alto para que la lean y la discutan.
2. Se les dará una tabla en la que ubicarán las etapas del conflicto.
3. En plenaria, cada equipo expondrá su tabla y al concluir la facilitadora retroalimentará enfatizando la importancia de identificar los conflictos y analizarlos para solucionarlos de forma no violenta.

SANTA ROSALÍA Y PALO ALTO

El párroco de la iglesia de Santa María está muy preocupado por dos poblados que él atiende y que están pasando situaciones muy difíciles. ¡Cómo estará la cosa de caliente, que hasta los niños están comenzando a pelearse! Él desea que se resuelva lo más pronto posible el conflicto.

El padre José nos dice que estima mucho a los habitantes de ambas poblaciones, ambos pueblos se llevaban muy bien y de vez en vez colaboraban entre sí para hacer faena comunitaria. Es por eso que acude a nosotros, para compartírnos este caso y juntos buscar una solución.

HISTORIA

El pueblo de Santa Rosalía viene peleando desde hace ya más de cuatro años con el de Palo Alto. El motivo es la tierra que ambos dicen es suya.

Los ancianos de Santa Rosalía tienen bajo su cuidado los títulos originales de propiedad, pero se sabe que la Procuraduría Agraria dio mediante decreto 500 hectáreas de tierra para extensión a Palo Alto. El error fue haberlas dado sin saber que tenían dueños y que son permanentemente trabajadas y cosechadas de café.

Hace tres años, justo después de la fiesta patronal, los habitantes de Palo Alto se enfrentaron con los de Santa Rosalía cuando los animales cruzaron la cerca. Hubo varios heridos que fueron a dar al hospital y algunos también a la cárcel municipal. La gente buscaba un pretexto para “darse”, desde que a principios de 2003 los habitantes de Palo Alto comenzaron a sembrar nuevas matas de café en el terreno en cuestión.

Dice el Padre José que el terreno en disputa es el mejor en cuanto a producción de café y que está valuado en mucho dinero por su buena tierra. Por esta razón comentan en la cabecera municipal que “ese terreno debería estar en manos de quien sí sabe cultivar la tierra y no echa flojera”.

EL CONFLICTO SIGUE

Este año, nuevamente la situación se está poniendo fea, porque el diputado local Jorge Roa, originario de Palo Alto, ha estado diciendo en los periódicos que el pueblo de Santa Rosalía ha invadido las tierras comunes de su pueblo y que él hará todo lo posible por regresar las tierras a donde deben estar. También se sabe que este diputado dijo en la casa de su compadre, don Ricardo, que él sí era valiente y que podía solucionar rápidamente el robo de la tierra que es propiedad de Palo Alto. Don Ricardo es dueño de muchas tierras y se dedica a comprar la producción de café de la región.

En asamblea, los ejidatarios de Santa Rosalía acordaron que las autoridades buscarán asesoramiento para saber por dónde “entrarle a la bronca” y, en caso de que se pueda platicar con los otros, llevarlo a cabo y tratar de llegar a un buen arreglo justo. Así fue que en la oficina que se llama Centro de Derechos Rurales, A.C. les dijeron que podían apoyarlos jurídicamente y también comunicarse a una oficina de abogados en la ciudad de México, para que a su vez acudieran a la Procuraduría Agraria y así saber qué procedía y si ellos sabían de la situación entre ambos poblados. Se sabe de antemano que la oficina municipal de la Reforma Agraria tiene fama de que sólo ayuda a simpatizantes de un partido político y también se dice que ayuda a comprarle tierras a don Ricardo.

En Santa Rosalía ya se están formando comisiones para ir a cuidar el terreno ya que vieron que en Palo Alto se están moviendo muy sospechosamente. Los productores de café de Santa Rosalía fueron a pedir apoyo con la Triple SSS, a la cual pertenecen, y allí se redactaron cartas a los periódicos y también a los diputados de la ciudad de México. Les dijeron que casos como el de ellos se estaban dando cada vez más en el estado.

La Presidencia Municipal se ha mantenido al margen del problema, sólo que ahora le han notificado que recibirá un recurso especial para apoyar la producción de café orgánico en esta región y tanto el poblado de Santa Rosalía como el de Palo Alto son los mejores candidatos para que se les asigne este tipo de apoyo.

En tanto, en Palo Alto también hicieron una asamblea para discutir el problema, y aunque algunos como el diputado Jorge desean que haya pleito, otros afirman que es necesario partir de que siempre habían tenido buenas relaciones, pero desde que la Procuraduría Agraria se metió dizque a ayudar con lo de la tierra, todo empezó a ponerse “color de hormiga”. Por eso se necesita platicar y acordar algo antes de la época de recolección de café.

Llegó un oficio a ambas comunidades donde se les solicita su presencia ante el secretario de Gobierno, en el término de una semana, para tratar su asunto y, si es posible, llegar a un acuerdo.

El gobernador del estado ha dicho ante el presidente que en su estado no existen problemas de tierras, que eso ya es historia... Ante todo esto, ¿qué hacer?

Cuadro de síntesis	
ETAPA	PARTE DE LA HISTORIA
Preconflicto	
Confrontación	
Escalamiento	
Crisis	
Desescalamiento	
Resultado	
Postconflicto	

Actividad 26: Tú y yo

Objetivo: Revisar el concepto de negociación y promover la creación de técnicas que permitan el desarrollo de esta habilidad.

Desarrollo:

1. Se pide a dos participantes voluntarios (de preferencia un hombre y una mujer) que realicen una representación y se les entrega la descripción de la situación y los personajes que representarán.
2. Se solicita que salgan del salón y sin comunicarse entre sí preparen su representación en dos minutos.
3. Frente al grupo se realiza la representación hasta que ambos personajes tomen una decisión conjunta. No olvide agradecer a las y los participantes su actuación; con el grupo analice:
 - ¿Cómo se sintieron los personajes?
 - ¿Qué elementos verbales y no verbales mostraron en su interacción?
 - ¿Qué elementos manipuladores y solidarios se dieron?
 - ¿Qué ideas tienen para mejorar la negociación en una relación de pareja?

Personajes:

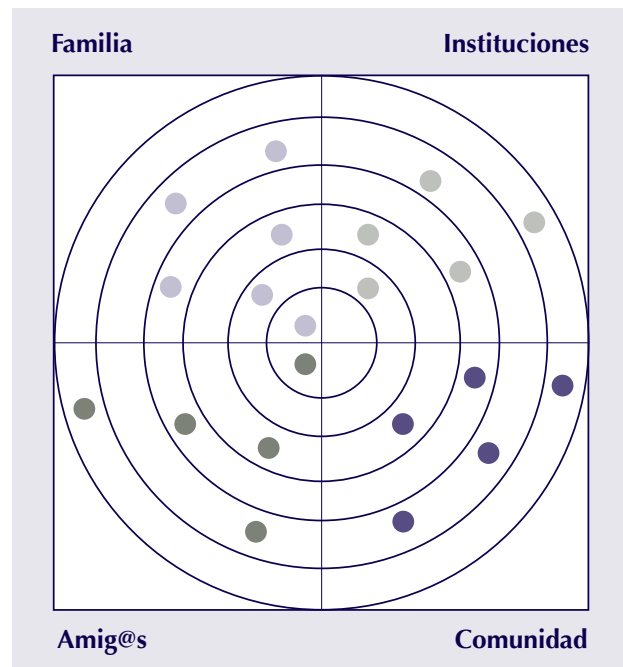
- Eres un joven de 17 años de edad que está enamorado de su novia y te acaban de informar que aprobaste el examen de admisión para la licenciatura en Comunicación. Estás feliz esperando a tu novia en el café para darle la noticia que te dará la oportunidad de compartir con ella logros muy difíciles y planes futuros muy bellos.
- Eres una joven de 18 años de edad que está enamorada de su novio y acabas de aprobar el examen de admisión para la licenciatura en Medicina, en una universidad que está a ocho horas de distancia en autobús del lugar donde vives. Tu papá está feliz, pues le dieron un buen puesto, así que toda la familia se trasladará. Llegas a ver a tu novio para platicarle la noticia que te dará la oportunidad de compartir con él logros muy difíciles y planes futuros muy bellos.

Actividad 27: Mis redes

Objetivo: Identificar recursos familiares y sociales que funjan como apoyo para la atención de casos de violencia.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada persona una hoja en blanco y se les solicita la dividan en cuatro partes, dibujando una cruz en el centro. Cada cuadro representa un núcleo importante de socialización: familia, amigas y amigos, instituciones y comunidad.
2. Se pide que del centro hacia fuera dibujen círculos concéntricos, los que deseen.
3. Del centro hacia fuera, entre los espacios de cada círculo y en cada cuadro, cada participante colocará en sus hojas a las personas en las que pueden apoyarse, por orden de importancia: es decir, el primer círculo incluye a aquellas personas con las que indudablemente contamos; el siguiente círculo contendrá a quienes probablemente tengan algún inconveniente para ofrecer apoyo inmediato (como cuidado de hijas e hijos o de adultas mayores, etcétera) y así sucesivamente. Es posible que en algún círculo no se tenga ninguna persona; no importa, se trata de que las y los participantes identifiquen su red de apoyo en el esquema.
4. Se compartirán los mapas de redes en equipos y en plenaria se comentarán sus impresiones de la técnica. Es posible que alguna persona de un mapa de red sea parte de otro mapa de red. A esta técnica también se le denomina de las Constelaciones.



Actividad 28: Propuestas de acción en el aula

Objetivo: Promover la planeación de acciones concretas, que puedan integrarse a su propuesta de trabajo final.

Desarrollo:

1. Se pide al grupo organizarse en equipos de no más de cinco personas y ubicarse en espacio separados, en la medida de lo posible, del salón.
2. Solicite que, considerando los temas abordados a lo largo del taller y de la sesión, propongan actividades que puedan realizar con sus alumnos para prevenir la violencia en los ámbitos familiar, social y escolar.
3. Concluida la actividad, pida que presenten sus propuestas en plenaria y estimule la participación del grupo con comentarios y sugerencias.
4. No olvide recordar a las y los asistentes que estas propuestas podrán integrarse, ampliar o complementar su trabajo final del curso-taller.

Actividad 29: Red de ideas¹²

Objetivo: Evaluar y cerrar el Curso-taller, rescatando lo que fue más significativo en cada sesión para las y los participantes.

Desarrollo:

1. El grupo se dispone en círculo y se pide que en una frase definan la utilidad del taller y lo que les habría gustado que se trabajara y no se abordó.
2. Tome nota de las debilidades y limitaciones para proponer mejoras, cambios o futuras propuestas de trabajo.

7. ACETATOS

¹² Adaptada del Programa de Capacitación "Fortalecimiento de mujeres líderes y sensibilización de hombres líderes", *Modelo Convive*, 2004.

Curso-taller

Prevención de la violencia desde la infancia

Propósito general

Ofrecer herramientas teórico-metodológicas, desde el enfoque de género, que favorezcan la prevención de la violencia en los ámbitos escolar y familiar.

Características del curso:

- Enfoque formativo
- Carácter presencial
- En la modalidad de taller

Duración: 30 horas (cuatro módulos)

Módulo	Sesión	Tiempo	Total
1	1	6 hrs. por sesión	6 hrs.
2	1	6 hrs. por sesión	6 hrs.
3	1	6 hrs. por sesión	6 hrs.
4	2	6 hrs. por sesión	12 hrs.
TOTAL	5		30 hrs.

Organización de los módulos

- 1. Identifiquemos qué es el género

Contenido temático:

¿Género igual a sexo? Con el sexo se nace, el género se aprende

Construcción social y cultural del género

Identidad de género y división sexual del trabajo

Diferencias de género y desigualdad social en la escuela

Organización de los módulos

■ II. Construcción genérica de la Violencia

Contenido temático:

Desigualdad y equidad de género en la familia y en el aula

Poder, dominación y sumisión

Definición y características de la violencia

Violencia de género

Organización de los módulos

- *III. La violencia hacia los niños y niñas*

Contenido temático:

Espacios de reproducción de la violencia

Maltrato infantil

Abuso sexual infantil

Documentos legales en torno a la violencia de género y al maltrato infantil

Organización de los módulos

- *IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales*

Contenido temático:

Autoestima

Comunicación

Comunicación asertiva

Resolución de conflictos y negociación

Redes de apoyo

Evaluación y cierre del taller

Conceptos Básicos

sobre la teoría de género

Maltrato infantil

Sexo:

Diferencias biológicas entre la mujer y el hombre determinadas genéticamente; son características naturales e inmodificables.

Género:

Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad, determinando las relaciones entre hombres y mujeres.

BIOLÓGICO

Sexo

***Sólo los hombres tienen la capacidad de producir espermatozoides.**

***Sólo las mujeres tienen ovarios.**

CULTURAL

Género

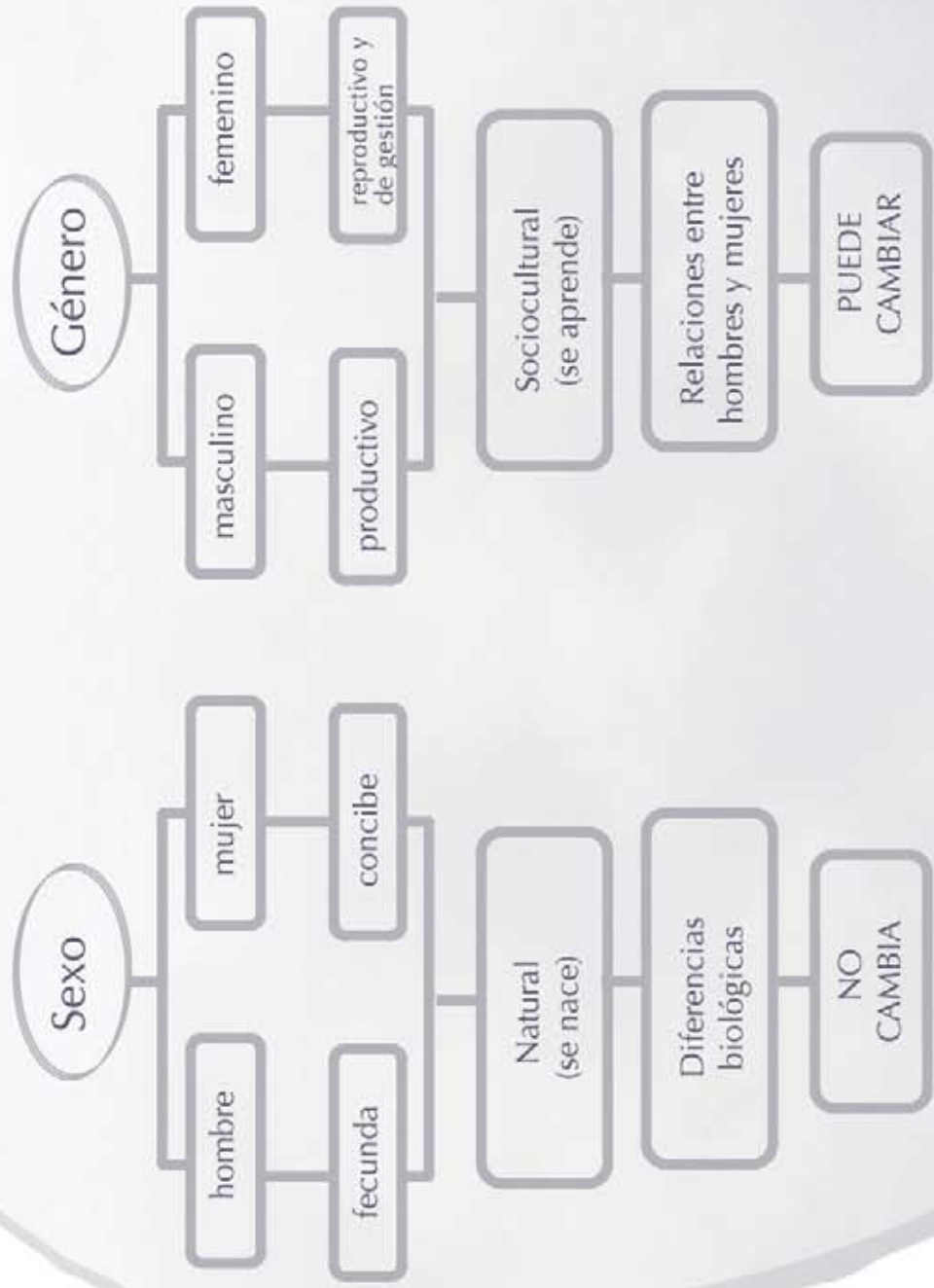
***Los hombres son quienes deben proveer el gasto familiar.**

masculino

***Las mujeres son las responsables de las tareas domésticas.**

femenino

sistema



Stereos tipos de género

Preconcepciones sobre cómo son y cómo deben comportarse el hombre y la mujer:

- Los hombres son quienes deben tener la iniciativa para conquistar a una mujer.
- Las mujeres deben tener un rol pasivo en las relaciones con los hombres.
- Los hombres son más racionales.
- Las mujeres son más sensibles.

Masculino

Fuerte, trabajador, responsable, inteligente, guía, violento, audaz, proveedor.

Asignado por la cultura y puede cambiar

Femenino

Amorosa, débil, sentimental, abnegada, maternal, tierna, bella, dócil.

Asignado por la cultura y puede cambiar

rol de género

Tareas o actividades que se espera que desempeñe una persona según el sexo al que pertenece.

Hombre

Político, mecánico, jefe.

Mujer

Ama de casa, maestra, enfermera.

Roles estereotipados por la cultura y pueden cambiar.

Los roles de género

Pueden agruparse en:

Trabajo productivo: actividades que generan ingresos económicos. Las que producen bienes o servicios para la venta o el autoconsumo.

Trabajo reproductivo: se relaciona con la reproducción biológica y las actividades necesarias para garantizar el bienestar y la sobrevivencia de la familia.

comunicación eficaz

Comunicación eficaz

- Coinciden la comunicación verbal y la corporal
- Hay armonía entre las palabras, los sentimientos, las emociones y el cuerpo
- La comunicación eficaz es definida también como **Asertividad**

Cuando se es **asertivo**, es más fácil aclarar ideas, resolver dudas y enfrentar problemas.

Asertividad

Consiste en hacer valer los derechos propios diciendo de manera abierta y clara lo que uno piensa, quiere y siente, respetando a las otras personas.

Lo que cuenta más en un mensaje

**No es el “qué” se dice,
sino el “cómo” se dice**

Asertividad = Aseverar, declarar o afirmar positivamente con seguridad, con sencillez y con fuerza.

Características de una persona asertiva:

Se siente libre de manifestarse mediante palabras y actos.

Puede comunicarse con personas de todos los niveles en forma abierta, directa, franca y adecuada.

Tiene una orientación activa en la vida (No espera que las cosas sucedan o “le lleguen”).

Para lograr la comunicación asertiva...

Ser directa: expresar clara y llanamente lo que se quiere

Ser honesta: hacer y decir lo que se piensa

Ser apropiada: buscar el lugar y el momento adecuados

Control emocional: no esconder los sentimientos, evitar que éstos bloqueen la comunicación.

POR MEDIO DE LA **ASERTIVIDAD** SE LOGRA
UNA COMUNICACIÓN EFICAZ Y DE CALIDAD HUMANA.

LA **ASERTIVIDAD** FACILITA LAS RELACIONES
Y PERMITE APRENDER DE LAS Y LOS DEMÁS.

Masculino

Fuerte, trabajador, responsable, inteligente, guía, violento, audaz, proveedor.

Asignado por la cultura y puede cambiar

Femenino

Amorosa, débil, sentimental, abnegada, maternal, tierna, bella, dócil.

Asignado por la cultura y puede cambiar



Poder y empoderamiento

El poder

- Es una relación social entre individuos o entre grupos.
- Detrás del ejercicio de poder está el uso de la voluntad.





Discriminación

Desigualdad

Mujer

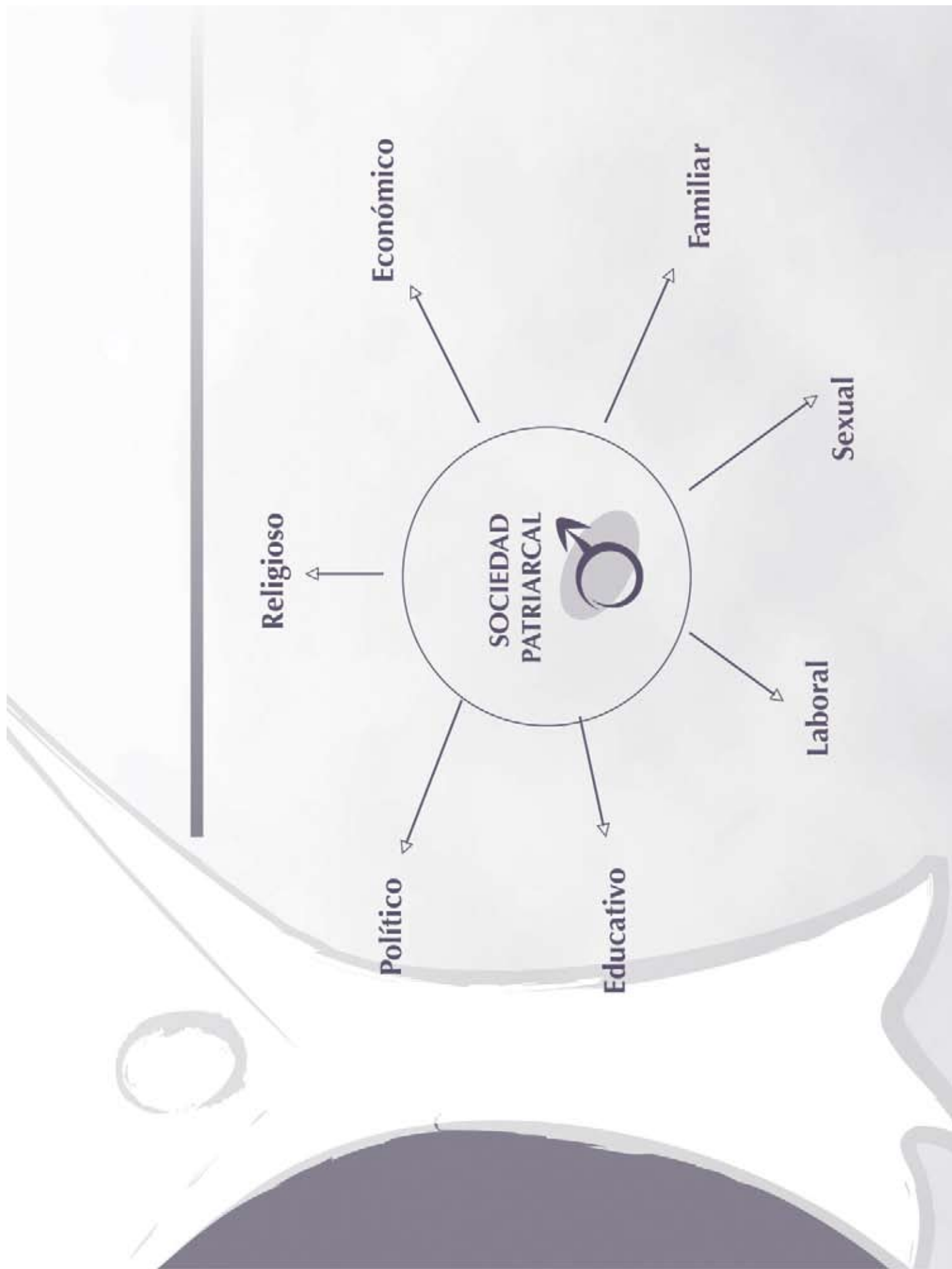
Homosexual

**Ancianos
Ancianas**

Indígenas

**Con capacidades
diferentes**

Pobre



PODER SOBRE

La capacidad de influir en una persona para que haga lo que yo deseo, a través de la coacción, el chantaje o la manipulación.

PODER PARA

Permite controlar y manejar una situación según tus necesidades. Es la capacidad para resolver un problema, entender un trabajo o aprender una nueva habilidad.

PODER CON

Se refiere a lo que logras cuando trabajas con otras personas en un grupo y con el esfuerzo y el trabajo de todas alcanzan lo que se proponen.

PODER INTERNO

Es una fuerza que existe dentro de ti. Las fuentes de este poder son la autoaceptación y el autorrespeto. Este poder sólo te lo puedes dar a ti misma o a ti mismo.

Negociar

Cuestionar

Enfrentar

Empoderamiento

Resistir

Desafiar

ADQUIRIR PODER SOBRE LA PROPIA VIDA

Empoderamiento

Proceso mediante el cual las personas ganan creciente poder y seguridad personal.

Involucra la toma de conciencia, la construcción de la confianza y la ampliación de las opciones y oportunidades.

Su objetivo es transformar las relaciones desiguales de poder entre los sexos.

La capacidad individual o grupal de las mujeres para resistir o enfrentar la imposición arbitraria de control sobre sus conductas o la violación de sus derechos.

Las mujeres se empoderan cuando adquieren control sobre sus vidas.



Violencia de género:
causas y consecuencias

Violencia

Acción u omisión dirigida a dominar, controlar, agredir o lastimar a otra persona.

Ejercicio de poder y dominación ejercido por personas de mayor jerarquía sobre quien se encuentra en posición de subordinación: jefes/as sobre empleados/as, padres y/o madres sobre hijas/os, hombres sobre mujeres.

También se puede ejercer sobre objetos o animales propiedad del receptor.

La violencia es un acto que puede ser **único**
o repetido de manera sistemática

- Inhibe el desarrollo
- Puede ocasionar daños irreversibles

Puede ser:

- Física
- Emocional
- Psicológica
- Económica

Violencia de género

Acto violento con el que se discrimina a una persona por su sexo. Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad, de ser y de actuar.

Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, para la mujer o el hombre, por el sólo hecho de serlo.

Grupos susceptibles de la violencia de género

- Mujeres
- Niñas y niños
- Ancianos y ancianas
- Personas con capacidades diferentes

Violencia familiar o doméstica

Actos u omisiones que son ejercidos y reiterados por algún miembro de la familia hacia la pareja, los hijos y las hijas o contra alguna otra persona que comparte el mismo techo, con el propósito de provocar daño en su integridad física, emocional, mental y/o sexual.

Datos sobre violencia

- 1 de cada 5 mujeres sufre violencia conyugal
- 1 de cada 3 ha sufrido violencia de pareja alguna vez
- 2 de cada 3 han sufrido violencia alguna vez

En 1 de cada 3 hogares se ha vivido:

- Maltrato emocional 99.2%
- Intimidación 16.4%
- Abuso físico 11.2%
- Abuso sexual 1.1%

Fuente: Instituto de Salud Pública-Secretaría de Salud Pública, INEGI-ENVIF 1999, ENVIM 2003, INMUJERES/INEGI/UNIFEM/ENDIREH 2003.

Tipología de la violencia familiar

Formas activas

Maltrato infantil

Formas pasivas

Testigos de violencia

Mujeres

Maltrato conyugal

Hombres

Cruzada

Maltrato a niños y niñas

- Se identifica al maltrato físico como el principal tipo de maltrato infantil, con 31.2%
- Le sigue la omisión de cuidados, con 23.4%
- En tercer lugar el maltrato emocional, que representa 20.4%

Fuente: Programa de Prevención al Maltrato Infantil del Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF-PRENAM).

Impacto de la violencia en niños y niñas

- La exposición constante a la violencia desde temprana edad afecta las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de niñas y niños.
- Los y las menores son susceptibles de presentar síntomas psicosomáticos, estados depresivos y psicóticos.
- Otras consecuencias son: bajo rendimiento escolar, problemas de conducta, mayor vulnerabilidad a las adicciones y, en casos extremos, puede convertir a la o el menor en infractor.

Violencia conyugal

Abuso que un hombre ejerce sobre la mujer con la cual ha establecido una relación íntima y continuada, legalmente sancionada o no, compartiendo o no el mismo techo.

La dinámica de la violencia conyugal tiene dos características:

- *Cíclica*
- *Intensidad creciente*

Ciclo de la violencia

**Luna
de miel**

**Acumulación
de tensión**

**Episodio
agudo**



*Violencia hacia
la infancia*

Maltrato infantil

Problema multicausal con repercusiones sociales en el nivel internacional, que afecta el desarrollo integral de las y los menores, específicamente en su desenvolvimiento personal, y más adelante en su vida escolar, social y laboral.

Tipos de maltrato infantil

En el nivel macroestructural:

Agresiones institucionales: Violencia o negligencia grave en el seno de las instituciones que relevan a la familia en los cuidados o en la educación (centros educativos, los relacionados con la salud o sociales, familias adoptivas, etc.)

Violencia social: Hambre, desnutrición, explotación laboral, cárcel, torturas, enrolamiento en guerras y guerrillas.

Formas de expresión del maltrato infantil

Agresiones físicas: Rasguños, hematomas, alopecia (zonas de cabellera arrancada), lesiones, quemaduras, hemorragias, fracturas, muerte.

Agresiones verbales o gestuales: Insultos, burlas, engaños humillaciones, chantajes, amenazas.

Agresiones psíquicas: Rechazo, castigo excesivo, sadismo, privación de la libertad, de juego.

Negligencia: Indiferencia, descuido hacia el o la menor, ausencia de cercanía, nula manifestación amorosa, caso omiso de sus logros o desarrollo físico; privación de afecto, de comida, de cuidados, de sueño.

Formas de expresión del maltrato infantil

Corrupción de menores: Obligarlos a realizar conductas antisociales e irracionales: vender o ingerir drogas, robar; prostituirlos, venderlos, etc.

Abandono: Aislar al menor, ignorarlo, privarlo de libertad, amarrarlo, desprenderse físicamente o desentenderse de él o ella.

Abuso y negligencia fetales: Actos intencionales o descuidos que causan lesiones al producto en gestación.

Formas de expresión del maltrato infantil

Abuso sexual: Contacto e interacción entre una gente joven, dependiente e inmadura en su desarrollo, y una persona de mayor edad que realiza con el o la menor actividades sexuales, utilizando para sus fines la persuasión, la autoridad moral o la fuerza física.

Fluctúa desde el exhibicionismo hasta la penetración genital o anal, actividades que realizan por la fuerza o por presiones de cualquier tipo.

Grados de abuso sexual

Leve: Proposición de actividades sexuales a menores por parte de una persona mayor, exhibicionismo público o privado de cuerpos y/o imágenes pornográficas.

Medio: Tocamientos sexuales con o sin reciprocidad entre un o una menor y una persona mayor a él o ella; frotación genital o anal sin penetración.

Grave: Contacto oral, genital o anal, con o sin reciprocidad entre un menor y una persona mayor que él o ella; penetración genital o anal con o sin reciprocidad.

Indicadores físicos de maltrato infantil

Problemas de salud

- Obesidad
- Afecciones de la piel
- Asma
- Alergias
- Úlceras

Problemas de habla

- Tartamudeo
- Regreso a etapas previas
- Timidez

Lesiones

- Golpes o heridas
- Quemaduras
- Laceraciones
- Fracturas
- Inasistencia a clases
- Vestimenta inadecuada con el clima

Indicadores de comportamiento

Regresar a etapas anteriores

- Enuresis
- Encopresis
- Chuparse el dedo
- Obediencia extrema
- Aislamiento

Alteraciones de sueño

- Insomnio
- Pesadillas

Conductas extremas

- Temor
- Destrucción/Autodestrucción
- Mal comportamiento
- Falta de habilidades para establecer relaciones interpersonales
- Reproducción de conductas violentas

Dinámica familiar que favorece el maltrato infantil

- Falta de habilidades para controlar impulsos
- Carencia de límites entre padres e hijos
- Expectativas irreales
- Disciplina severa
- Pobre concepto de sí mismo(a), de padres y madres
- Abuso de alcohol o drogas
- Inmadurez



Documentos legales

Leyes y convenciones para erradicar la violencia contra las mujeres

- 1980.** Copenhague (CMM). Se declara que la violencia dirigida a las mujeres en el interior de la familia y la pareja constituye un delito e insta la introducción de medidas para dar respuestas satisfactorias al respecto.
- 1992.** Se anexa la “Recomendación General 19” al documento de la CEDAW, relativa al tema de la violencia, mismo que no se había considerado en 1979.
- 1993.** Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, en respuesta al proceso generado en Viena (CMDH).

Leyes y convenciones para erradicar la violencia contra las mujeres

- 1994.** El Cairo (CIPD). Se nombra a la Comisionada Especial de la ONU sobre la Violencia contra las Mujeres. Se reconoce la importancia del análisis, monitoreo, estadísticas y seguimiento de la situación.
- 1995.** Pekín (CMM), se retoma como tema prioritario.
- 1995.** Comisión Interamericana para Prevenir y Sancionar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará). Otorga derecho a las ONG para presentar quejas a la CIDH.

Leyes para la protección de los derechos de la infancia

Convención de los Derechos del Niño

Obliga a los Estados a armonizar sus normas legales con los principios y disposiciones de este tratado internacional

Adoptada en Nueva York, EU, el 20 de noviembre de 1989

Ratificada y aprobada por México el 19 de junio de 1990

Entró en vigor el 21 de octubre de 1990

Leyes para la protección de los derechos de la infancia

1999. Reforma y adición al artículo 4° constitucional para incluir la noción de los derechos de la infancia.

Abril de 2000. Se aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas y Niños.

- Desde entonces son todavía pocos los estados de la República que han comenzado a crear leyes locales armonizadas con el nuevo marco legal.

Tareas pendientes:

- Perfeccionamiento del marco legal sobre derechos de la infancia existente en la Federación y en algunos estados.
- Creación de leyes estatales de protección de los derechos de la infancia.
- Armonización de otras leyes y procedimientos federales y estatales a partir de la legislación que protege los derechos de la infancia.
- Diseño de las políticas públicas con base en la nueva legislación sobre derechos de la infancia.



conflicto y negociación

Conflicto = afligir, infligir, choque, combate, antagonismo.

Estado emotivo y doloroso producido por una tensión entre deseos opuestos y contradictorios.

El estrés es una forma de experimentar el conflicto.

Tipos de conflicto

- Deseables y desagradables
- De intereses, opiniones e ideologías
- Conscientes e inconscientes
- Institucionalizados
- De ruptura básica y de medios
- Directos e indirectos
- Reales y simbólicos
- Psicológicos, sociales, legales y armados

Motivos de conflicto

- La subjetividad de la percepción
- Información incompleta
- Falta de comunicación eficaz
- Desproporción entre necesidades y satisfactores
- Presiones que causan frustración
- La pretensión de igualar a los demás
- Separatismos y divisiones
- Intimidad e interdependencia

Etapas del conflicto

- Preconflicto
- Confrontación
- Escalamiento
- Crisis
- Desescalamiento
- Resultado
- Postconflicto, Preconflicto.

Formas de enfrentar conflictos

Competir: preocupación sólo o principalmente por el logro de sus objetivos y metas, sin importarles los y las demás.

YO GANO, LOS DEMÁS PIERDEN

Evitar: poca preocupación por alcanzar los objetivos y metas propias o ajenas.

TODOS PIERDEN

Acomodar: muy poco interés por alcanzar sus objetivos y metas, pero gran interés en el logro de las ajenas.

GANAR EN FUNCIÓN DE LOS DEMÁS

Convenir/ Negociar: esfuerzo por conciliar sus objetivos y metas con las ajenas.

NADIE PIERDE TODO, TODOS GANAN ALGO

Colaborar: deseo de alcanzar los objetivos y metas propias y ajenas.

TODOS GANAMOS

Negociación

Involucra a dos o más partes en conflicto.

Las partes se someten a decisiones que están dispuestas a aceptar, aunque no siempre con el mismo grado de satisfacción.

Intercambio de concesiones que dejará a ambos satisfechos (no significa mentir o engañar).

No siempre es posible resolver un conflicto mediante la negociación.

Etapas de la Negociación

Preparación. Establecer objetivos, metas y condiciones.

Intercambio o negociación. Aclarar las reglas y procedimientos informando sobre el contenido de la negociación.

Acuerdos y cierre. Resumir de forma clara lo que cada una de las partes ha logrado, redactar los acuerdos señalando los compromisos y los mecanismos de seguimiento.

Seguimiento. Definición de responsables, plazos y compromisos concretos.

Obstáculos para la negociación

- Percepciones erróneas
- Prejuicios
- Mala comunicación

Factores que facilitan la negociación:

Revelar los intereses de cada una de las partes ayuda a entender el contexto y a revisar las alternativas para negociar.

Centrarse en los intereses, no en las posiciones.

Plantear el conflicto desde los dos puntos de vista.

TIPOS DE NEGOCIADORES

SUAVE	DURO	BASADOS EN PRINCIPIOS
Suave con la persona y suave con el conflicto	Duro con la persona y duro con el conflicto	Suave con la persona y duro con el conflicto
Acuerdo	Victoria	Intercambio
Son amigos	Son adversarios	Son personas
Confía en los otros	Su finalidad es derrotar al otro. Ganar-Perder	Su objetivo es lograr las mejores condiciones a las que pueden llegar ambas partes. Ganar-Ganar
Acepta pérdidas para alcanzar acuerdos	Demanda ganancias para alcanzar acuerdos	Formula opciones de mutuo beneficio
Cede ante la presión	Presiona	Construye una alternativa

Lectura 1 Patricia Piñones, “La categoría de género como dispositivo analítico en la educación”, en *Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación de Docentes*, México, INMUJERES, septiembre de 2005.

Algunos datos

Población en edad escolar por sexo y grupos de edad (1950, 1970 y 2000)*

Grupos de edad	1950	1970	2000
Hombres	6 602 218	13 338 423	22 579 345
3 a 5 años	1 222 050	2 575 476	3 394 484
6 a 12 años	2 476 949	5 135 323	7 857 769
13 a 15 años	862 452	1 755 447	3 157 403
16 a 19 años	974 003	1 941 877	3 866 089
20 a 24 años	1 066 754	1 930 300	4 303 600
Mujeres	6 752 630	13 232 853	22 880 979
3 a 5 años	1 199 029	2 477 188	3 301 641
6 a 12 años	2 367 562	4 902 961	7 636 437
13 a 15 años	865 708	1 739 206	3 139 355
16 a 19 años	1 087 761	2 011 457	4 036 012
20 a 24 años	1 232 570	2 101 041	4 767 534

Fuentes: VII Censo General de Población, 1950, México, 1953; VIII Censo General de Población, 1960, México, 1962; IX Censo General de Población, 1970, México, 1972; XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, Ags., México, 1992; XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos, Ags., México, 2001.

Otros datos relevantes, resultado de una investigación realizada en septiembre de 2004,¹ pueden revisarse en el Anexo 1.

Haciendo memoria

En los años sesenta y con el auge de las políticas desarrollistas se expandió la cobertura del sistema educativo, y sin duda con ello se favoreció a las mujeres con el acceso a la educación y a la modernización (acceso cada vez mayor a la educación básica y al nivel superior, sobre todo en la clase media urbana), en tanto se suponía que la mayor instrucción garantizaría en sí misma aumentar sus posibilidades en el mercado de trabajo y con ello en su nivel de vida. Sin embargo, estos avances no planteaban un cuestionamiento de los estereotipos de género ni de la división sexual del trabajo, ignorándose las necesidades de las mujeres, sus contribuciones y expectativas.

¹ Patricia Piñones, *¿Desde cuándo aprendemos el significado del ser hombre y ser mujer? La “femineidad” y la “masculinidad,” sus significados, efectos y restricciones*, Facultad de Psicología-UNAM, documento inédito, 2004. Ver también, Baumgartner Papageorgiou, *Es mejor ser hombre que mujer*, 1982.

Numerosos planes nacionales e internacionales fueron orientados por la igualdad de género a partir de los años setenta. Esta orientación se sustentó en procesos sociales, particularmente en la creciente participación de las mujeres en el ámbito de lo público. La igualdad se fue consolidando de manera progresiva como un valor y una meta para el desarrollo.

A partir de los setenta, el principio de “eliminar” toda discriminación se incorporó en el discurso y en la puesta en marcha de mecanismos operativos; 1975 se declaró Año Internacional de la Mujer y se realizó la Primera Conferencia Mundial de la Mujer.

La Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer, emanada de la ONU (1979), fue un mandato global que constituyó un hito en este proceso.

A lo largo de la década de 1990 se llevaron a cabo una serie de conferencias y la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, en las que directa o indirectamente se han destacado cuestiones de género y educación:

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos/as (Jomtiem, 1990). Se destacó que 960 millones de las personas adultas (de las que dos terceras partes eran mujeres) eran analfabetas; se señaló como prioridad la educación básica para todas/os como meta urgente para garantizar a niñas y a mujeres el acceso a la educación, superando todos los obstáculos que impidieran su participación activa en el proceso educativo. En esta conferencia se detalló un programa de educación para mujeres y niñas que debería “objetivar la eliminación de barreras sociales y culturales que desmotiven y excluyan a las mujeres y a las niñas de los beneficios de los programas regulares de educación, así como promover la igualdad y oportunidades para ellas en todos los aspectos de sus vidas”.
- Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994). En esta conferencia se subrayó la idea de empoderamiento de las mujeres (*empowerment*), pues se reconoció la desventaja de las mujeres por su baja educación, el menor reconocimiento de sus conocimientos y aptitudes. El cambio requerido para “empoderar” a las mujeres apuntó a medidas de política y programas que mejoraran su acceso a una vida segura y despertar su conciencia social mediante programas de educación y difusión eficaces.
- Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995). Se convocó al reconocimiento de que: “El desarrollo social se ubica en el centro de las necesidades y aspiraciones del pueblo en todo el mundo, así como en la responsabilidad del gobierno y de la sociedad civil”; que “el desarrollo social y económico no puede ser asegurado de manera sostenible sin que haya total participación de las mujeres; la igualdad y la imparcialidad entre hombres y mujeres constituye una prioridad para la comunidad internacional y como tal debe ser el centro del desarrollo social y económico”.
- Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Enfatizó que “...además de factores de carácter económico, la rigidez de las funciones que la sociedad asigna por razones de género y el limitado acceso de las mujeres al poder, la educación, la capacitación y los recursos productivos, así como nuevos factores que ocasionan inseguridad para las familias, contribuyen también a la feminización de la pobreza”. Se impulsó la creación de “...un entorno educacional y social en el que se trate en condiciones de igualdad a las mujeres y a los hombres, lo que contribuiría a eliminar las causas de la discriminación entre las mujeres y los hombres”.

- En el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) se reafirma la igualdad de género como uno de los objetivos y se plantea una estrategia educativa global que incluye todos los niveles, modalidades, componentes y participantes del sistema educativo. Dakar recupera los propósitos emanados de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing 1995, en donde se vinculó en forma concluyente la igualdad de la mujer con el desarrollo, la eliminación de toda forma de violencia y la paz con el derecho de las minorías, la lucha contra la pobreza y la reivindicación de las justicias y la democracia. La comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015.

El Foro Mundial de Dakar planteó algunos desafíos principales:

- Aumentar el acceso a una educación básica pertinente, ya sea formal o informal.
- Expandir la educación postprimaria y secundaria para ofrecer mayores oportunidades educativas a quienes egresan de la escuela primaria.
- Mejorar la gestión escolar en un contexto de descentralización.
- Afrontar los desastrosos efectos del VIH/SIDA sobre la educación.

2005. Presentación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina, ONU:

- Erradicar la pobreza extrema
- Lograr la enseñanza primaria universal
- Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer
- Reducir la mortalidad en la niñez
- Mejorar la salud materna
- Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Fomentar la asociación mundial para el desarrollo

Me detengo un momento en el Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal. En el documento se señala la persistencia de desigualdades:

- Uno de cada cuatro jóvenes (15 a 19 años) pertenecientes al 20 por ciento más pobre de la población no termina la educación primaria. En cambio, del 20 por ciento más rico sólo uno de cada 25 no la concluye. Éste es un serio obstáculo para superar la pobreza extrema.
- Apenas uno de cada cinco jóvenes cuyos padres no completaron la educación primaria logran terminar dicho nivel.

Así, las conferencias mundiales sobre la mujer (El Cairo) y las conferencias y foros internacionales sobre educación han reafirmado en el nivel discursivo el principio de igualdad de género. Se han venido proponiendo acciones y estrategias para garantizar la igualdad de género de forma intersectorial, integral y referida al conjunto de los *procesos educativos*.

Es fundamental reconocer el valor del movimiento feminista que ha logrado legitimar los derechos de las mujeres, al hacer visible la discriminación de género y transformar la igualdad en una demanda política. En el transcurso de los años, indudablemente se ha venido incorporando la dimensión de género en las políticas públicas, en distintos campos de la vida social, sin embargo, persiste la desigualdad, la cual se inscribe en un contexto de exclusión social y feminización de la pobreza.

El empoderamiento de la mujer ha coexistido con la desigualdad en estos últimos 30 años, y si bien hay avances, persiste la desigualdad estructural. La búsqueda de la igualdad ha tenido lugar en contextos donde siguen imperando las diferencias, entrecruzadas con diferencias de clase social y de pertenencia cultural. Gloria Bonder señala que “a lo largo de la historia la educación ha sido una de las vías fundamentales para superar la discriminación de las mujeres en la sociedad”.²

En la meta de frente al siglo XXI está el alcanzar el desarrollo productivo con equidad. En este sentido, la educación ha de cumplir un papel estratégico en tanto garantice a todos los sectores sociales el acceso a un estándar mínimo de calidad educativa; esto implica la creación de un sistema educativo que dé respuesta a los nuevos problemas de las sociedades contemporáneas: degradación ambiental, sida, violencia, droga, marginación de nuevos sectores sociales, transformación del escenario político y la necesaria democratización y formación de la nueva ciudadanía (más allá del ejercicio ciudadano de votar y la igualdad formal ante la ley, en el sentido de la formación de las personas en valores y principios éticos, desarrollo de habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño en la vida social (trabajo, familia, medio ambiente, cultura, participación política).

La política educativa está comprometida con discusiones y acciones relativas a gestionar la equidad de género: participación equivalente de hombres y mujeres en el trabajo, la educación, la actividad sociopolítica y la vida familiar, así como en las transformaciones culturales.

¿Qué nos dicen la memoria y los datos?

Institucionalmente, en el caso de la educación se habla de una igualdad formal (leyes, acceso al sistema educativo, aplicación de igual currículo), sin embargo, hay que distinguirla de la igualdad real, cuyo cumplimiento demanda cambios estructurales dentro y fuera del sistema; en los contenidos del currículo, en los libros de texto, en la formación docente, en la presencia de las mujeres en los niveles de decisión, en la práctica escolar diaria, en el uso del lenguaje, en la orientación profesional, así como en los medios de comunicación, en todas las expresiones de la cultura, en la economía, en el mundo del trabajo y de la familia.

La memoria y los datos deberían llevarnos a cuestionar ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo lo estamos haciendo?, ¿quiénes estamos haciendo? Y sólo a través de dicho análisis elaborar formas creativas, novedosas y urgentes en la tarea encomendada a la educación, y con ello a todos y cada una de nosotras como educadores.

² Gloria Bonder (comp.), *Igualdad de oportunidades para la mujer*, Ministerio de Cultura y Educación, UNESCO, 1994.

Este análisis debería de permitirnos mirar con otros ojos y determinarnos a realizar transformaciones que nos permitan una forma distinta de crecer a otros; pero para ello debemos plantearnos desde dónde educamos, cuál es la tarea de la educación, a quiénes educamos y desde qué cegueras y/o miopías transmitimos, y con ello perpetuamos formas restrictivas de ser.

Habría que examinar críticamente los “saberes” y valores que hoy en día brinda la escuela, de cara a las transformaciones culturales, así como los nuevos roles que ambos sexos están asumiendo y desean asumir en la sociedad.

Es necesario visibilizar problemas hasta ahora poco tratados e ir más allá (por ejemplo) de sólo asegurar el acceso y la retención de las mujeres en el sistema educativo para, como afirma Gloria Bonder,³ “...adentrarnos en la comprensión de los aspectos cualitativos de la experiencia educativa que aproveche los conocimientos de la teoría de género y de la educación”.

Tenemos que definir rumbos, prioridades y diseñar propuestas que hagan realidad una escuela en donde la equidad y la solidaridad entre los sexos sean principios fundantes.

Es necesario producir transformaciones cualitativas en la educación que hagan posible desterrar prácticas, actitudes y valores que impiden a mujeres y a hombres el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Género como herramienta analítica

Como herramienta analítica, el género es usado para comprender los procesos sociales que incluyen tanto a los hombres como a las mujeres, alude en su definición al orden simbólico con el que una determinada cultura elabora la diferencia sexual. Esta definición apunta principalmente a las relaciones que se establecen entre los sexos, así como a los papeles que toca a mujeres y varones desempeñar en una sociedad.

El género es un conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres), lo mismo que a una serie de comportamientos asociados a tales categorías, y da cuenta de las atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad.

Género como categoría analítica muestra la forma como la construcción social ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas, y no sólo designa lo que en cada sociedad le atribuye a cada uno de los sexos, sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad (Cobo, 1995).

La categoría ha contribuido a clarificar las relaciones de poder (Ciliberti, 1996), mostrando que dichas construcciones son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, aun cuando son las mujeres quienes han ocupado el lugar de subordinadas.

³ Gloria Bonder, *Igualdad de oportunidades para la mujer. Un desafío a la educación latinoamericana*, 1994.

Así, el género ha de ser entendido como categoría relacional y política: “...el género es el campo primario dentro del cual se articula el poder” (Scott, 1990). Y nos permite reconocer los complejos procesos que reproducen o transforman el comportamiento social, desentrañando todo aquello que se nos presenta como real, natural, y visibilizando esa apariencia para llegar a la esencia de los fenómenos y dar cuenta de las relaciones entre hombres y mujeres, develando las relaciones jerárquicas de poder que se desdoblán en desigualdad hacia las mujeres.

Al visibilizar la presencia y el aporte de las mujeres en el sistema educativo se cuestiona la hipótesis biologicista, por la cual se ha venido considerando a la mujer como inferior, analizando el orden estructural del sistema educativo, las prácticas pedagógicas y los procesos de subjetivación.

El género, por tanto, “es una forma contemporánea **de organizar las normas culturales** pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo”⁴

Aún permanecen en la cultura representaciones de lo femenino y lo masculino que no son congruentes con las actividades que hombres y mujeres realizan en la vida cotidiana. Según Rico de Alonso, Rodríguez y Alonso (2000),⁵ persisten desigualdades en el acceso a las esferas del poder político y económico, en el acceso y la posibilidad de disfrutar de medios económicos, las valoraciones de lo femenino y lo masculino, las oportunidades y procesos para el desarrollo de potencialidades intelectuales de las mujeres y competencias de sociabilidad y afecto entre varones.

Los estudios de género buscan descubrir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en esas prácticas, discursos y representaciones en los que impera la desigualdad y la exclusión en las formas del sexismo, de la homofobia y de la misoginia, entre otras, y que generan estereotipos, representaciones y prácticas concretas.

Así, una de las tareas pendientes en la currícula escolar de todos los niveles es la eliminación de los estereotipos de género,⁶ ya que estos limitan las habilidades, los intereses y valores de las personas, afectando sus potencialidades. La eliminación de estos estereotipos permite educar en la diversidad y en la complejidad.

Es necesaria una mirada crítica sobre la desigualdad que se reproduce en el ámbito escolar, introduciendo la perspectiva de género como una nueva manera de plantearse los problemas que presenta la realidad en la vida cotidiana. Esta mirada permite delinear con claridad y precisión cómo la diferencia sexual cobra una dimensión de desigualdad (Lamas, 1996). Los mecanismos productores de desigualdad no son visibles dentro del currículo, lo que hace no sólo necesaria sino indispensable la incorporación de una mirada crítica.

⁴ J. Butler, *Variaciones sobre sexo y género*. Beauvoir, Wittig y Foucault, en Benhabib, S., Cornelio, D., *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1990.

⁵ Rico de Alonso, Rodríguez A., Alonso J. C., *Equidad de género en la educación en Colombia. Políticas y prácticas*. Papel político, 11, 2000, pp. 9-50.

⁶ Por estereotipos de género entendemos aquellas características que tradicionalmente se asignan a los géneros que al hacerse rígidos, no conciben otra forma de ser masculino o femenino que la establecida, por lo que cualquier conducta, práctica o valor que no esté de acuerdo con dicho estándar es visto como anómalo. Así, el análisis de la situación de las mujeres y de las relaciones entre los géneros se convierten en elementos clave en el proceso de cambio.

La igualdad remite a los principios de justicia y libertad. La desigualdad, por su parte, está asociada con privilegio y discriminación. La igualdad de género es otra categoría relacional, es una relación de equivalencia, un parámetro que permite tratar a sujetos diferentes como iguales, teniendo el mismo valor.

La desigualdad de género compromete el conjunto de las áreas educativas, las relaciones de aprendizaje, las relaciones institucionales, la práctica pedagógica, la gestión y el currículo.

La educación es entonces factor fundamental para la promoción de la igualdad de género.

La igualdad de género, concebida como un espacio para tratar a los diferentes como iguales, coincide con la aspiración de la educación. Así, la igualdad de género es un camino para que la educación cumpla con el propósito que socialmente le fue asignado, de proceso inclusivo, donde converge la igualdad de género con la valoración de la diversidad.

Deberíamos entonces preguntarnos ¿cuál es el papel de la educación en la producción, reproducción o transformación de las relaciones de género prevalecientes, de relaciones de inequidad?

Habría que atender a las formas en que se expresa la discriminación con formas sutiles e indirectas a través de la visibilización del conjunto de mensajes y valores transmitidos por la vía del currículo oculto y del papel que éste juega. Entre estos mensajes y valores se encuentra el sexismo, concepto que se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto que supone jerárquica y una discriminación, prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal forma que queda en situación de subordinación.

En la escuela, el sexismo se transmite y reproduce, dicen Walter y Barton (1983), a través de:

- El currículo manifiesto. Basta con analizar los planes, programas y libros de texto, los cuales dan cuenta de la ideología transmitida a través de una acentuada orientación a ponderar un sexo (hombres-masculinos) por encima de otro (mujeres-femeninas), moldeando un futuro escolar, laboral y profesional. A través de los textos escolares se materializa la discriminación hacia las mujeres, mediante la desproporción o sesgo en la presentación de mujeres como personajes (datos de la investigación de imágenes de mujeres y hombres en revistas y promocionales de equipo de cómputo).
- Modelos de mujeres que enseñan como ocupación de servicio y continuidad a los roles maternos, cuidando a otro, de poca valorización y con una visión de la enseñanza como continuación del hogar.
- En términos de currículo oculto, la escuela y el aula construyen y reconstruyen los géneros, y con ello se coadyuva en la producción de identidades de género.
- Se coloca a las personas en posiciones distintas y desiguales, se marcan diferencias en función al sexo, se justifican determinados comportamientos, se etiqueta en función del género, se desdibuja la participación de las niñas y se invisibiliza la presencia de las mujeres en el ámbito educativo.
- El docente transmite no sólo contenidos, sino también creencias, valores, “saberes” de la experiencia; transmite elementos sutiles e implícitos en esos puntos en que se cruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual.

El análisis de las relaciones de género posibilita la articulación de la dinámica cultural y económica en los escenarios educativos. El género, dice Scout, “permite comprender la dinámica de las relaciones sociales asentadas en las diferencias que distinguen a los sexos, y el género es la forma primaria de las relaciones de poder”.⁷ El análisis de las relaciones de poder permite visibilizar el conocimiento cultural acerca de los códigos, escenarios y protagonistas en los procesos pedagógicos.

La reproducción y producción de conocimientos en la cultura escolar no son neutrales y visibilizan la construcción de sujetos educativos en la dinámica de inclusión/exclusión, en la construcción de identidades. Se requiere de la interpretación y la construcción de un nuevo orden, de una propuesta integradora desde la óptica de la diferencia, que no tiene por qué traer consigo la desigualdad, la inequidad, el planteamiento de que las distancias sociales jerarquizan y dejan a unos por sobre otras, con las consecuencias que esto trae consigo. Todo es factible si se trabaja con los procesos educativos formales, los estilos cognitivos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación.

¿Por qué la inclusión de la mirada de género?

- Porque la asignación y la valorización social diferenciada de responsabilidades y roles a hombres y a mujeres condiciona el desarrollo de sus identidades como personas, de su forma de ver la vida, así como sus proyectos de vida.
- Porque la promoción de la equidad, como resultado de la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, se relaciona con la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad. Pero esta equidad educativa, más que igualdad aritmética, es igualdad proporcional, ya que tiene en cuenta la asignación de recursos de los y las más afectados por desigualdad cultural, económica, etc.⁸
- Se entiende por igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos y las alumnas tienen formalmente las mismas posibilidades educativas, cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos y a todas, superando formas de acceso y selección encubiertas. La igualdad de resultados se obtiene cuando los rendimientos escolares son semejantes en diferentes culturas y sexos.⁹

¿Cómo incluir la perspectiva de género?

Lo dicho anteriormente ha respondido a esta pregunta, mostrando la necesidad de actuar de manera simultánea en una doble lógica de transversalización y especificidad, lo que implica:

- Concientizar sobre el papel y los aportes de los y las maestras en la superación de discriminaciones y exclusiones.

⁷ “El género: categoría útil para el análisis histórico”, en M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG/Porrúa, México, 1996.

⁸ María Elvia Domínguez Blanco, “Género, equidad y educación en Colombia: avances políticos y dinámicas culturales”, ponencia preparada para la Reunión Latinoamericana Feminismo y Educación Formal, 1999.

⁹ *Idem*.

- Incluir la lectura de género desde el diseño de planes y programas, y concretar la mirada en cada una de las instancias de implementación.
- Capacitar y fortalecer a los distintos actores para analizar la información: sistematizar la información por sexo como un requisito de base, para después significarla e interpretarla con clara conciencia de que los datos no son neutrales, sino que reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad donde están inmersas.
- Tener una actitud activa en los procesos de búsqueda y captación de la información, que implica incidir mediante la reflexión y el convencimiento para promover una revisión de los estereotipos.

¿Qué y cómo hacer?

- Fortalecer la formación docente para que se discuta y reflexione sobre el trabajo cotidiano en el aula.
- Innovar la práctica docente a partir de la reflexión e incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares.
- Vincular la práctica docente al contexto histórico, social y cultural donde se encuentra inmersa.
- Cuestionar, revisar y transformar. Es en la práctica educativa, con sus significados, percepciones y acciones, que maestros, alumnos, autoridades y familia transmiten y reproducen los prejuicios y estereotipos de género. Por tanto, es ahí donde habrá que superarlos para eliminarlos.
- Analizar la práctica docente en el interior del aula, el entramado de significados y representaciones de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formar docentes con una perspectiva basada en nuevas relaciones entre mujeres y hombres, con el fin de orientar el logro de una igualdad real de oportunidades de género en la educación.
- Desarrollar mayores elementos de análisis y metodologías de trabajo para la implementación de experiencias e innovaciones institucionales o en el aula.
- Revisar y analizar los elementos que participan del avance en la cultura, la ciencia, la educación y la pedagogía.
- Gestar colectivamente nuevas y creativas formas de ejercicio de prácticas educativas, que cuestionen la reproducción acrítica de formas de poder que subordina y que no hace sino perpetuar formas de control de unos por sobre otros.
- Impulsando nuevas opciones no sexistas de formación de docentes, dedicando atención a la reflexión sobre los hechos y convocando a la reorientación de los procesos educativos, formales y no formales, hacia la construcción de relaciones sociales que posibiliten la igualdad en la diferencia entre hombres y mujeres.
- Realizando cambios en las prácticas pedagógicas en educadores y educadoras, protagonistas fundamentales de los procesos educativos. Estos cambios incluyen el análisis de los patrones culturales que permiten reproducir, mantener comportamientos, actitudes y relaciones que respondiendo a patrones culturales hacen que se sigan manteniendo roles discriminatorios.
- Conociendo y reconociendo que una de las discriminaciones e inequidades más arraigadas y menos reconocida que reproduce la sociedad actual es la discriminación en razón del sexo. Discriminación soportada

sobre componentes ideológicos de la cultura que hace que se incorporen en las personas creencias, ideas y prejuicios en razón la asignación sexual que les ha conferido la sociedad como hombres y mujeres.

- Replanteando los supuestos educativos y los parámetros culturales sobre los cuales se articulan las identidades femeninas y masculinas para alcanzar, construyendo, la dignificación social de las mujeres.
- Reconociendo el papel fundamental que juega la educación como medio específico de socialización de los individuos, ya que en la escuela se aprenden costumbres, ideas, normas, valores, sentimientos y comportamientos futuros de las personas como mujeres y hombres, en tanto se adecuan a ciertos parámetros.
- Impulsando nuevas opciones no sexistas de formación de docentes

La construcción de una práctica pedagógica no sexista plantea como objetivos:

- Promover la discusión acerca del papel de mujeres y hombres en la educación y en la reproducción de la cultura.
- Colectivizar las experiencias y elaboraciones teóricas respecto a las relaciones interpersonales y la cultura, las relaciones de poder, las relaciones de género y la construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres.
- Desarrollar acciones encaminadas a propiciar procesos de autoafirmación y empoderamiento de educadoras y demás mujeres de la comunidad educativa.
- Contribuir al cuestionamiento de las prácticas educativas basadas en la discriminación sexual.
- Avanzar en el proceso de construcción de prácticas y teorías pedagógicas alternativas.
- Construir estrategias metodológicas que faciliten el diseño de proyectos educativos institucionales de carácter coeducativo no sexista.
- Contribuir a la consolidación de nuevas relaciones entre hombres y mujeres, basadas en el respeto a la diversidad (clase, etnia, género, etc.), en la democracia y construcción de la ciudadanía (basada en el respeto a los derechos humanos), y al ejercicio solidario del poder con/para y desde dentro.

A manera de conclusiones:

- Incorporar el análisis de género en todos y cada uno de los momentos del proceso educativo: planeación, diseño, implementación, evaluación y seguimiento.
- Evaluar los aspectos cualitativos del proceso educativo, dado que éstos permiten identificar de manera más clara los contenidos y prácticas sexistas implícitas y explícitas.
- Considerar el aspecto de la feminización de la educación en el trabajo docente.
- Desarrollar e incorporar metodologías que estimulen la participación de los docentes en el proceso de evaluación.
- Desarrollar propuestas de formación docente en la incorporación de la perspectiva de género más allá de la inclusión de la temática de género, lo que por sí mismo sólo abordaría el ámbito del saber disciplinar, dejando fuera el saber ser, hacer y convivir, que toca a las creencias, valores, actitudes y prácticas que “educan”.

- Alentar la producción de datos desagregados por sexo que permitan visibilizar información que evidencie las inequidades, a través de la interpretación de los mismos y desde una óptica de respeto a los derechos, la diversidad y la perspectiva de género.

En relación con la formación docente:

- Promover la indagación permanente del sexismo manifiesto y oculto en las prácticas educativas.
- Impulsar cambios en el currículo, garantizando la equidad en la presencia y valor asignado a los hombres y a las mujeres.
- Formar, para que a su vez los educadores formen con base en los principios de equidad y respeto mutuo entre los sexos, en los ámbitos privado y público.
- Integrar a la formación el conocimiento acumulado en torno al sexismo en la educación y las estrategias para su superación.
- Formar a los educadores en el diseño, gestión, implementación y evaluación de una currícula no sexista.

ANEXO 1

Avances de la investigación 2004¹⁰

Total de la muestra: 250 hombres y 250 mujeres, 50 por grado: de 3o primaria a 6° de bachillerato, en escuelas privadas y públicas, laicas y religiosas.

Dispositivo metodológico: Dar respuesta ante la pregunta: “¿Si mañana despertaras siendo niña/niño (lo opuesto a lo que eres), cómo cambiaría tu vida?”

Los resultados: aterradores

A pesar de 30 años de activismo, conferencias internacionales, planes de acción, políticas educativas, programas de formación... esfuerzos por eliminar la discriminación basada en el sexo y promover la equidad, la abrumadora mayoría de los estudiantes indicó que su vida se transformaría de manera dramática si cambiara de sexo. Es claro que en diferente sentido y debido a la valoración percibida, producto de la transmisión en todos los escenarios de formación formal e informal.

Queda claro que la transmisión del papel sexual valorizado positivamente para los hombres y negativamente para las mujeres permanece viva y continúa ejerciendo su constante e inexorable influencia en hombres y mujeres desde tempranas edades, influenciando sus percepciones respecto a su valía, capacidades y alternativas.

Los niños y niñas siguen confinados y encerrados en un conjunto de creencias de que los papeles tradicionales asignados a cada sexo son las únicas alternativas disponibles.

¹⁰ Alma Patricia Piñones Vázquez, Programa Universitario de Estudios de Género, Facultad de Psicología-UNAM.

Creencias: Es mejor ser hombre que ser mujer. Los hombres valen más que las mujeres.

Consecuencias: la vida cotidiana, las prácticas.

Algunos datos brutos

3o. Primaria

Mujeres

- más noviera, menos educada, más desordenada
- sería bueno con papás, más obediente
- más juegos de pelota en la calle, canicas y coches.

Comentario:

- más juegos, menos obediencia, más libertad
- valorado como permisivo

Hombres

- no saldría, no me darían permiso
- no sería tan gritona, me pegaría en la cabeza para despertar
- me sentiría triste

Comentario:

- perciben diferencias en trato, cuerpo, ropa, menos permisos, tristeza por serlo
- valorado como restrictivo

4o. Primaria

Mujeres

- podría cambiar mis calificaciones
- sería latosa, desordenada y traviesa
- me tratarían mejor.

Comentario;

- valorado como permisivo y mejor trato de adultos e iguales.

Hombres

- papás menos duros, mejor trato
- mal, son más fresas, gritonas y mandonas, me volvería regalona
- preferiría no dormir para no despertar así
- tendría que preguntarle a mi mamá cómo portarme.

Comentario:

- valorado como restrictivo y perciben diferencias en el trato de iguales y adultos.

5o. Primaria

Mujeres

- sería feo, son groseros
- perfecto, son traviosos y les dejan hacer locuras
- haría menos tareas.

Comentario:

- valorado como permisivo y mejor trato de adultos e iguales.

Hombres

- feo ser niña, son payasas y presumidas
- no sería ágil como los niños.

Comentario:

- valorado como restrictivo y perciben diferencias en el trato de iguales y adultos.

6o. Primaria

Mujeres

- sería gritón, sería anormal porque lloraría
- no haría trabajos en casa, me saldría a la calle, echaría relajo
- jugaría fútbol, jugaría todo el tiempo.

Comentario:

- valorado como permisivo, perciben diferencias en actividades.

Hombres

- haría la comida, que güeva
- todo cambiaría y para mal
- mis papás me tratarían con más delicadeza
- sería lo peor que podría pasarme.

Comentario:

- valorado como restrictivo y perciben diferencias en el trato y en el tipo de actividades atribuidas.

1o. Secundaria

Mujeres

- sería más alta y más inteligente
- sería más impulsiva
- no más preocuparme por mis días, qué chido
- sería horrible
- podría tener el mando de mi casa.

Comentario:

- valorado como restrictivo y perciben diferencias en el trato y en las posibilidades que ellos tienen.

Hombres

- ya no haría box
- me encerrarían y ya no saldría
- no me gustaría nada

Comentario:

- valorado como restrictivo y perciben diferencias en el trato y en el tipo de actividades atribuidas, restricción de libertad para mujeres.

3o. Secundaria

Mujeres

- yo creo que mi vida sería más sencilla, la de las mujeres es más difícil
- tendría más libertad
- sería más agresiva, más rebelde
- sería súper más fácil, son más despapayosos y nadie les dice nada
- me dejarían salir más seguido
- tendría más facilidad para adelgazar, su vida es menos dura.

Comentario:

- valorada como permisiva, actividades, libertad, permisos, menos regaños.

Hombres

- no podría alburear, ellas son sopes y lentas
- no saldría tanto
- sería horrible, lo mejor es ser hombre
- no me gustaría
- sería horrible menstruar.

Comentario:

- valorado como restrictivo y degradante.

1o de preparatoria

Mujeres

- más emociones, más fiestas, menos regaños
- no me preocuparía por ser tan responsable.

Comentario:

- valorada como permisiva, actividades, libertad, permisos, menos regaños.

2o de preparatoria

Mujeres

- más libertad y sin obligaciones, menos responsabilidades
- sería más fuerte y sin necesidad de tantos modales
- más privilegios, los papás serían más accesibles
- más apoyo de papá
- sería el sexo fuerte
- no me cuidarían tanto.

Comentario:

- valorada como permisiva, actividades, libertad, permisos, menos regaños, privilegios, libertad, sobervaloración masculino y subvaloración de lo femenino.

Hombres

- sufriría más, menos libertad, más responsabilidades.

Lectura 2 M. Subirats, “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar”, en *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2003.

Cuando se plantea la existencia de discriminaciones sexistas en el sistema educativo y las consecuencias negativas que tales discriminaciones conllevan, la opinión más generalizada entre los enseñantes es la de que se trata de una cuestión superada, de un problema que fue cierto en el pasado, pero que ha desaparecido en el sistema educativo actual. Niños y niñas acuden a los mismos centros educativos, cursan las mismas asignaturas y acceden en proporciones similares a los estudios de enseñanza media y a las facultades universitarias. En las generaciones más jóvenes, el número de mujeres con estudios superiores está ya superando al número de hombres. Más aún, hay otros datos que parecen avalar la inexistencia de sexismo en el sistema educativo: las medias sobre rendimiento escolar, indicador clásico de la discriminación educativa a través del éxito o el fracaso en los estudios, muestran promedios de notas mejores en las mujeres que en los hombres. En consecuencia, y siempre que sigamos utilizando este indicador, parece poder deducirse que efectivamente el sexismo ha sido ya eliminado.

Sin embargo quedan algunos hechos sorprendentes y que no son explicables desde esta hipótesis. El primero de ellos es la elección de estudios: tanto al nivel de la formación profesional como al de los estudios superiores, las estudiantes tienden a elegir especialidades con perfiles bajos en el mercado de trabajo. En la formación profesional las muchachas se concentran en las especialidades administrativas, sanitarias y de peluquería y cosmética. En las carreras universitarias, se acogen sobre todo a estudios de Magisterio, de Letras o de Ciencias Sociales; en las Escuelas Técnicas Superiores las mujeres siguen teniendo una escasísima presencia. Es evidente que renuncian, en su mayoría, a los estudios que conducen a mejores posiciones económicas y de poder. He aquí el primer elemento sorprendente para una población estudiantil que se revela capaz de obtener, en promedio, un mayor éxito escolar que la población masculina.

Hay un segundo hecho a tener en cuenta: el menor éxito de las mujeres en el mercado de trabajo. Todos los estudios empíricos realizados muestran la marginación de las mujeres en el sistema productivo: trabajos precarios, trabajos a tiempo parcial, mayor tasa de paro, menores ingresos, son rasgos característicos de la situación de las mujeres en el ámbito laboral.

¿Cómo explicar, entonces, esta contradicción? ¿Cómo es posible que una población que globalmente muestra una elevada tasa de éxito en el sistema educativo se vea posteriormente relegada, en el momento de utilizar su capital cultural como elemento de posicionamiento en el mercado de trabajo?

Las explicaciones habituales respecto de estos hechos tienden a señalar el menor interés de las mujeres por el ámbito laboral, su menor competitividad y su mayor atención a la esfera de la vida privada. Pero a menos que creamos que la biología es destino –y entonces cabe preguntarse por qué razón las mujeres consiguen mayor éxito educativo que los varones– queda por resolver el problema de por qué razón las mujeres tienen

preferencia por el ámbito de lo privado y se muestran poco competitivas en el ámbito profesional, que es aquel que, de forma creciente, les asegura unos ingresos y una posición social autónoma.

Las razones de esta marginación de las mujeres en el ámbito laboral y, en general, en el ámbito de la vida pública, de su escasísima presencia en la esfera política, en la esfera empresarial, financiera, etc., se hallan en los efectos de una educación no sólo diferente, sino discriminadora. Discriminadora porque tiende a inculcar en las niñas un sistema de valores y comportamientos que las llevan a aceptar un papel secundario en la vida colectiva, a situarse como un segundo sexo, dispuesto en todo momento a ceder la preeminencia al hombre, primer y principal protagonista de la historia.

Esta actitud es inculcada ya inicialmente por la familia, lugar primero, habitualmente, de la socialización infantil, y lugar por excelencia de la transmisión de los estereotipos de género, entre los cuales figura en forma destacada el de la mayor dedicación de las niñas al trabajo doméstico y a la atención a las necesidades de los demás, por encima de sus propias necesidades formativas. Pero no es la familia la única institución socializadora que sigue transmitiendo los estereotipos de género. También la educación formal, a través del sistema educativo, participa en esta transmisión, aunque a través de formas diferentes, menos directas y visibles de lo que suele hacer la familia.

Hemos expuesto en otro lugar¹ los resultados de una investigación sobre la transmisión de los géneros en el sistema educativo. Comentaré aquí únicamente algunos de los resultados obtenidos, que me parecen sumamente explícitos sobre los efectos de esta socialización diferencial en las niñas.

Porque, en efecto, el sistema educativo no es sólo dispensador de notas, diplomas y títulos. Es también una de las principales agencias socializadoras, y, por tanto, una de las principales instituciones en las que niños y niñas adquieren una personalidad, una imagen de sí mismos, de su impacto sobre los demás, de lo que las otras personas esperan de ellos y de ellas. Los resultados obtenidos mostraron cómo, al margen de la obtención de calificaciones, el comportamiento de niños y niñas difiere, y difiere porque se organiza como respuesta al tratamiento recibido.

Así, la hipótesis que voy a desarrollar aquí es la de que sigue existiendo discriminación en el sistema educativo, pero que esta discriminación no incide en los niveles de éxito escolar sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de manera tal que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes. Por esta razón su comportamiento posterior, a la hora de elegir estudios profesionales o de enfrentarse al mercado de trabajo, responde a una infravaloración personal, a una inseguridad que hace que valoren menos sus logros educativos de lo que lo hacen los muchachos y, por tanto, tiendan a no competir y a no reclamar las posiciones laborales que teóricamente deberían corresponderles si sólo se tuviera en cuenta el nivel escolar alcanzado. Es decir, si nos halláramos en una sociedad que realmente valorara por igual el mérito escolar, sin tener en cuenta las características de las personas que lo alcanzan.

¹ Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

Así, pues, el nivel académico obtenido no puede ser el único indicador de no discriminación del sistema educativo: hay otras secuelas del sexismo, visibles en el comportamiento posterior de los individuos adultos, pero que se originan en la infancia, en el trato recibido. A diferencia de lo que ocurría en la escuela separada, en la que las niñas cursaban asignaturas distintas a las de los niños, en la escuela mixta no es el nivel de conocimientos lo que queda alterado por un currículum marcado por el sexismo; antes al contrario, por razones que en seguida veremos, las niñas se muestran, en su conjunto, más dispuestas a seguir la norma escolar, y, por tanto, más capaces de obtener mejores calificaciones, sin que ello suponga que han superado una socialización que sigue marcándoles un lugar secundario en la sociedad. El efecto de la discriminación sexista hay que buscarlo en la configuración de la imagen de sí mismas y de sus posibilidades futuras. Hay que buscarlo, en definitiva, en la construcción de personalidades dependientes e inseguras, características fundamentales de los estereotipos del comportamiento femenino.

¿Cuáles son los datos que permiten emitir tal hipótesis? Veamos algunos de los resultados obtenidos en la investigación realizada en Cataluña, que indican la formación de comportamientos dependientes y la aparición de la inseguridad.

Los comportamientos dependientes

Las niñas manifiestan comportamientos que podríamos calificar de más dependientes que los niños respecto del profesorado. Si medimos la cantidad de intervenciones verbales realizadas por niños y por niñas según la naturaleza de las mismas,² se hace patente que en todos los tipos de intervención que fueron tenidos en cuenta en el estudio los niños obtuvieron mayores índices que las niñas excepto en uno: la demanda de intervención del docente. Por cada 100 intervenciones de los niños se contabilizaron 140 de las niñas; es decir, las niñas solicitan mucho más frecuentemente que los niños la autoridad del docente como recurso para solucionar conflictos y negociar sus propios espacios.

Este resultado podría ser interpretado como una confirmación de una tendencia a la dependencia; sin embargo, otros resultados muestran que, de hecho, esta autoridad es absolutamente fundamental para asegurar a las niñas su espacio vital. En efecto, las niñas obtienen menor atención que los niños, tienen menos oportunidades de intervenir y de hablar en el espacio colectivo del aula y los maestros y maestras les hablan menos; pero estas desventajas se agravan en las situaciones en que los docentes no organizan la interacción, sino que ésta es controlada por el alumnado. En momentos en que la actividad que realiza el grupo es la asamblea, el recuento del número de intervenciones voluntarias de niños y niñas arroja índices tan dispares como 100 y 43, respectivamente, mientras los índices de las intervenciones dirigidas al docente son de 100 y 73. Dicho de otro modo, dejados a su espontaneidad, los niños monopolizan el ámbito sonoro del aula de forma mucho más contundente que cuando los comportamientos están mediatizados y regulados por la presen-

² Para la metodología, muestra utilizada en el estudio, definición de tipos de intervención, etc., consultar Subirats y Brullet (1988), *op. cit.*

cia del docente.³ Si bien éste discrimina a las niñas, éstas tienen mayores posibilidades de ser oídas que cuando el docente no interviene.

Siendo ello así, ¿qué representan las demandas dirigidas al docente para que intervenga? Representan la invocación de una autoridad que haga respetar la norma frente a un comportamiento que tiende a ser arrollador. En el conjunto de la sociedad, tal actuación no se considera dependiente: que alguien invoque la presencia de la autoridad para mantener el orden es un comportamiento que consideramos mucho más legítimo que el tomarse la justicia por su mano. No se trata, por tanto, de la existencia de una dependencia innata, propia de una personalidad débil, sino de una respuesta a la agresión a la marginación. En cualquier caso, la aparición de tales comportamientos pone de manifiesto la tendencia del grupo masculino a conculcar el orden, a imponer su presencia más allá de lo que supondría una distribución de los tiempos y las oportunidades. La aplicación de un principio democrático en el que se entienda que todos los individuos deben tener garantizados su espacio y su posibilidad de participación, y ello no porque lo impongan por la fuerza, sino porque es la propia organización social la que lo estipula, lleva a concluir que el comportamiento aparentemente dependiente de las niñas es sumamente correcto, porque supone no aceptar imposiciones ni marginaciones de hecho ni recurrir a la confrontación para solucionarlas, sino apelar a la aplicación de la norma establecida y aceptada que, al menos teóricamente, regula los intercambios y los turnos de palabra en el aula. ¿O sería de desear que las niñas respondieran con el mismo tipo de imposición, para mostrarse independientes? Y, sin embargo, una cultura de rasgos profundamente patriarcales conduce habitualmente a una minusvaloración, por parte del profesorado, de estas actitudes de las niñas, que a menudo son consideradas quejicas, pesaditas, etc. Prevalece aún ideológicamente, la admiración por los fuertes, que se imponen porque pueden, aunque sea pisoteando los derechos de sus iguales.

Los comportamientos inseguros

Veamos ahora otro tipo de comportamientos que aparecen en la observación de los intercambios verbales dentro del aula: los comportamientos que denotan inseguridad. Varios son los indicadores que muestran la mayor inseguridad por parte de las niñas:

- 1) Las niñas responden voluntariamente con menor frecuencia a preguntas abiertas: por cada 100 respuestas voluntarias de los niños se contabilizaron 53 de las niñas.
- 2) Las niñas intervienen con menor frecuencia en la exposición del docente con ampliaciones o confirmaciones que aporten nuevos conocimientos o se deriven de la experiencia personal. Los índices correspondientes a niños y niñas, para este tipo de intervenciones, son 100 y 63, respectivamente.

³ Se generaliza aquí el resultado a todo el grupo de cada sexo, niños y niñas, dado que ésta es la variable fundamental observada en nuestra investigación. Sin embargo, hay otros órdenes sociales que generan distintas formas de marginación dentro de cada grupo sexual, y, por tanto, no todos los niños tienen el mismo comportamiento. Pero sólo un estudio específico de los efectos de las diferencias de clase, raza, cultura, etc., mostraría cuál es el comportamiento de los niños que en cada caso se sitúan en posición culturalmente dependiente. Willis ha mostrado ampliamente cómo para los adolescentes de clase trabajadora la marginación puede resolverse en un comportamiento más agresivo y de mayor oposición al orden educativo que el habitual en chicos de la misma edad (Willis, P. 1977): *Learning to Labour*, Saxon House). Es decir, no toda forma de discriminación educativa genera las mismas reacciones en los individuos a los que afecta ni produce los mismos resultados escolares, aunque acabe redundando en alguna forma de marginación social.

- 3) Lo mismo ocurre en relación con las propuestas, es decir, en relación con las intervenciones en las que un alumno o alumna prolonga la sugerencia del docente y conduce el tema hacia un centro de interés personal. Los índices, obtenidos para niños y niñas para este tipo de intervenciones son de 100 y 62, respectivamente.
- 4) Y encontramos todavía la misma pauta en lo que se refiere a otros tipos de intervención: expresiones de protesta por ataques de algún compañero o compañera, demandas de aprobación del docente, etc., en las que las intervenciones de las niñas siempre son menos frecuentes que las de los niños. El índice comparativamente más bajo obtenido por las niñas es el referido a expresiones varias –bromas, absurdos, monólogos– modalidad en la que las niñas intervienen sólo 37% de lo que lo hacen los niños.

¿Cómo interpretar estas pautas de comportamiento? En promedio de intervenciones, las niñas intervienen globalmente menos que los niños. Pero esta tendencia se acentúa en los tipos de intervención más distantes, por su contenido, de las tareas estrictamente escolares. Frente a la opinión común de que las mujeres hablan más de cuestiones personales o vinculadas a la vida privada, el análisis de las intervenciones en las aulas muestra justamente lo contrario: las niñas tienen más reservas que los niños en introducir en los intercambios comunes, públicos, por así decir, temas o expresiones que no pertenecen estrictamente al ámbito de lo que se está tratando, de lo que está legitimado como tema de conversación en el aula. Otra cosa son, por supuesto, los intercambios privados, marginales, audibles sólo para las personales que participan en ellos; es posible que en este tipo de comunicaciones las niñas hablen de sí mismas y de sus experiencias u ocurrencias; compensan, probablemente, sus silencios anteriores.

Hay, por tanto, un elemento evidente de inseguridad en el modo de expresarse de las niñas: se sienten menos libres para intervenir, para hablar de cualquier cosa.

Por decirlo en forma sintética: miden sus palabras, actitud característica de las situaciones en las que el individuo no se halla a sus anchas y, por tanto, calcula el efecto de sus intervenciones, gestiona cuidadosamente sus relaciones con los demás, sin aventurarse en exceso, puesto que no se siente en terreno propio.

Esta inseguridad, esta menor intervención, es generalmente atribuida por los maestros y maestras a la pasividad femenina. El concepto que los docentes suelen tener de las niñas es lamentable, y absolutamente opuesto a la evidencia que muestran las estadísticas de éxito escolar. En efecto, ¿cómo puede entenderse que un grupo social de cuyos miembros se dice que son pasivos, dóciles, remilgados, poco creativos, etc., acabe siendo el que en promedio consigue el mayor éxito escolar? Los prejuicios dominan obviamente la percepción del profesorado. Ahora bien, estos prejuicios se apoyan, entre otras cosas, en una constatación empírica, en una impresión, que la investigación sistemática confirma: la menor participación de las niñas en los intercambios que se establecen en el aula.

Quiero mencionar un último dato obtenido en nuestra investigación que a mi modo de ver da la clave de las diferencias de comportamiento verbal entre niños y niñas: en el total de la muestra analizada las niñas obtuvieron un menor índice de participación verbal voluntaria que los niños, y también obtuvieron un menor índice en las palabras que los docentes específicamente dirigen a personas de uno u otro sexo. A las niñas se

les habla menos, y ellas hablan también menos. Sin embargo, en la muestra analizada había algunos casos que diferían de este rasgo general: algunas aulas, o algunas sesiones, en las que el docente se había dirigido por igual a ambos sexos o en mayor medida a las niñas que a los niños. En estos casos, el promedio de intervenciones de las niñas es, sorprendentemente, mayor que el promedio de intervenciones de los niños, de modo que se invierte la norma general que parece regular los intercambios.

La conclusión que obtenemos de este dato es clara: no se trata de que las niñas sean más pasivas, y sea la pasividad la que produce comportamientos de retraimiento; lo que ocurre es que las niñas tienden más que los niños a ajustar y regular su comportamiento como respuesta: cuando se les habla menos que a los niños, ellas intervienen en proporción aún mucho menor que éstos; cuando se les habla por igual o algo más que a los niños, ellas responden aumentando su participación muy por encima de lo que lo hacen los niños. La diferencia no está en la pasividad, sino en la forma de regular los comportamientos: los niños se muestran, efectivamente, más autónomos, y las niñas más dependientes del entorno y de la acción de las personas con las que interactúan.

Como preconizaba Rousseau, se educa a las niñas de manera tal que nunca llegan a estar seguras de sus criterios, del valor de sus opiniones, del interés de sus intervenciones. Su comportamiento es reglamentado desde fuera de ellas mismas, no desde un *yo* decisorio, autónomo, que tiende a ser identificado con el *yo* masculino y que aún hoy es juzgado poco conveniente para las niñas. El abanico de comportamientos verbales de las niñas es más amplio que el de los niños, precisamente porque debe ajustarse en mayor medida al estímulo externo, mientras que el comportamiento de los niños, al ser más autorregulado, presenta variaciones menores, hecho que acabará siendo interpretado como fruto de una mayor estabilidad y de una mayor fuerza de carácter.

Ahora bien, las características psíquicas apuntadas hasta aquí, las diferencias en los comportamientos, no son propias de las niñas o de los niños: son producidas por la socialización en el entorno familiar y la educación formal en el sistema educativo. En efecto, si se prestara igual atención a la educación de niñas y de niños, si se les hablara en proporciones similares, por utilizar el indicador al que me he referido a lo largo de este artículo, la inseguridad y la dependencia no tendrían por qué desarrollarse: las niñas se sentirían legitimadas para intervenir en el ámbito público de la clase con la misma frecuencia y decisión con la que lo hacen los niños; buena prueba de ello la tenemos justamente en el aumento de sus intervenciones cuando se las trata en forma similar a los niños. No siendo así, las niñas se constituyen como seres dependientes, y, por tanto, destinados a ser discriminados dentro del sistema educativo; pero esta misma dependencia las lleva a adoptar una mayor conformidad con la norma escolar, produciendo entonces el efecto peculiar de un mayor éxito académico formal –mejores notas, menos suspensos, menos tiempo en promedio para terminar una carrera universitaria– y una devaluación personal: como los *empollones*, los *nuevos ricos* y todos los grupos que adquieren unos saberes o unas riquezas que no les estaban destinados, las niñas y las muchachas consiguen notas excelentes, títulos superiores, doctorados. Pero no pueden rentabilizar tales logros como lo hacen los hombres: no pueden evitar la mirada condescendiente que cae sobre todo intento de acercamiento a los grupos privilegiados por nacimiento, a los que no se puede llegar por el simple esfuerzo, la inteligencia o la voluntad. Seguirán siendo intrusas en el mundo público, y por ello sospechosas, aun en el caso, verdaderamente poco frecuente, de llegar a ser primeras ministras.

La transmisión de un género devaluado, por otra parte, implica para el individuo una carga de profundidad, una marca, que difícilmente puede resolverse con posteriores intervenciones correctoras. Y es por ello que las acciones que tienden a modificar las elecciones de estudios profesionales de las muchachas surten poco efecto cuando se produce a los 12 y 13 años. En la sociedad inglesa, en la que en los últimos 10 años se ha trabajado enormemente sobre esta cuestión y se han hecho repetidos intentos de modificación de las elecciones profesionales, se está llevando a cabo una revisión y balance de estos intentos, y el balance es más bien pobre. Así, por ejemplo, Skelton señala que “el trabajo de personas como Stanworht (1981), Whyld (1983) y Griffin (1985) hizo evidente que simplemente ofreciendo las mismas asignaturas a chicas y chicos no se podía alterar el desequilibrio de la *elección de opciones*. Era la exposición de las niñas a la discriminación de género en el *currículum oculto* la que influía sus decisiones, y este proceso comenzaba mucho antes que la escuela secundaria”.⁴ Aun cuando es necesario hoy en España iniciar los programas destinados a modificar las opciones profesionales de chicos y sobre todo de chicas, el trabajo para eliminar la discriminación sexista del sistema educativo tiene que ser mucho más global, iniciarse en los primeros años de escolaridad y tener en cuenta la importancia del *currículum oculto*. De otro modo no parece posible modificar la marginación de las niñas y de las mujeres, aun cuando lleguen a conseguir expedientes académicos absolutamente modélicos y mucho más brillantes que los de sus compañeros.

Preguntas

1. Discutan sobre los dos elementos o razones para argumentar que sigue habiendo discriminación y sexismo en la escuela (elección de estudios o carreras, así como marginación de las mujeres en el mercado de trabajo).
2. Analicen y elaboren reflexiones sobre la hipótesis planteada por la autora en el sentido de que la discriminación sexista en el sistema educativo no incide en los niveles de éxito escolar, sino en la formación del género.
3. Discutan acerca de los resultados de una investigación que se reporta en esta lectura, apoyando la hipótesis de que el efecto de la discriminación sexista hay que buscarlo en la constitución de personalidades dependientes e inseguras en las mujeres, como características fundamentales de los estereotipos femeninos.
4. ¿Cuáles son los indicadores que en los intercambios verbales en el aula denotan mayor inseguridad por parte de las niñas?
5. Discutan acerca del cuestionamiento de cómo entender que se considere a las niñas pasivas dóciles y poco creativas, y que sean ellas también las que tengan en promedio mayor éxito escolar.
6. Discutan de qué manera podrían evitarse la inseguridad y la dependencia en las niñas.

⁴ Skelton, C., *Whatever happens to little Women? Gender and primary Schooling*, Open University Press, Milton Keynes, 1989. La autora se refiere a los siguientes trabajos: Tandworht, M., *Gender and Schooling*, Hutchinson, London, 1981; Whyld, J., *Sexism in the Secondary Curriculum*, Harper and Row, London, 1983, y Griffin, C. *Typical Girls?*, Routledge and Kegan Paul, London, 1985.

Lectura 3 Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos., *Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, 2001, pp. 16-20.

Consecuencias de la violencia de género

La violencia doméstica causa en las mujeres lesiones físicas y una constelación de síntomas y malestares psicosomáticos que encubren el factor sustancial que los origina (Mullen, 1988) (Valdez y Juárez, 1998). Igualmente, genera trastornos en los niños (as), a veces por ser testigos silenciosos (as) de la violencia contra sus madres o hermanas (Mc Alister *et al.*, 1993); otras, por ser ellos (as) mismos (as) las víctimas. Igualmente, conviene recordar que la violencia doméstica favorece el aprendizaje de patrones agresivos en la niñez, que probablemente se repetirán en su vida adulta.

A todo ello se suma un enorme gasto público en materia de salud y asistencia, que repercute en un incremento del por sí ya elevado gasto que la violencia social impone a la impartición y la procuración de justicia, y hace altamente ineficiente el gasto en otras áreas como la educativa (SG-CNM, 1999).

El desarrollo comunitario y social de un país también se ve afectado: las mujeres maltratadas pierden su confianza y autoestima, obstruyendo sus posibilidades de crecimiento personal y, consecuentemente, la magnitud y calidad de su aportación a la sociedad.

Hacia una tipología de la violencia doméstica

Existen diferentes formas de clasificar las manifestaciones de la violencia doméstica contra las mujeres. Algunas de las más caracterizadas son traumáticas. Su rango de gravedad, desde el punto de vista físico, va desde hematomas, heridas, fracturas, lesiones en órganos internos, hemorragias y abortos, hasta conmoción cerebral y muerte.

1. Abandono

Se refiere al incumplimiento de obligaciones por parte de quien está comprometido a proveer cuidados y protección. Puede reflejarse en la alimentación, higiene, control o cuidados rutinarios, en la atención emocional y del desarrollo psicológico, o en necesidades médicas atendidas tardíamente o no resueltas (SSA, 2000). También abarca el abandono en lugares peligrosos y la negación de ayuda cuando la mujer está enferma o herida (Venguer *et al.*, 1998). Se presenta en todas las etapas de la vida de las mujeres.

2. Violencia física

Comprende un amplio rango de agresiones: desde un empujón o un pellizco hasta lesiones graves con secuelas físicas permanentes, o la muerte misma. Incluye acciones como jalonearla, abofetearla, jalarle los cabellos, torcerle el brazo, golpearla con el puño, patearla, arrojarle objetos, provocarle quemaduras, apretarle el cuello o agredirla con algún tipo de arma. Las consecuencias siempre son marco de referencia.

3. *Violencia emocional o psicológica*

Engloba comportamientos dirigidos al menoscabo de la autoestima de la mujer. Comprende acciones de menosprecio a su persona o sus ideas, insultos, amenazas, celos y posesividad, críticas a lo que hace y la forma en que lo hace, burlas, comparaciones desfavorables con otras personas, dejar de hablarle, resaltar defectos, poner sobrenombres ofensivos, tratarla como menor de edad, destruir objetos personales o muebles de la casa, proferir amenazas verbales contra ella o sus hijos, e impedirle frecuentar a familiares y amigos.

Consecuencias del maltrato psicológico son, entre otras, la baja autoestima, sentimientos de miedo, ira, vulnerabilidad, tristeza, humillación y desesperación. También puede provocar trastornos psiquiátricos como desánimo, ansiedad, estrés postraumático; de personalidad; abuso o dependencia de alcohol, tabaquismo y otras sustancias nocivas; ideación o intento de suicidio, entre otros (SSA, 2000).

4. *Violencia sexual*

Son conductas que obligan a la mujer a realizar el acto sexual sin su consentimiento ni deseo explícito, hostigamiento sexual, críticas a su comportamiento sexual, comparación denigrante con otras mujeres, uso de objetos en la vagina y violación. También abarca forzarla a relaciones sexuales sin protección contra el embarazo y/o las enfermedades de transmisión sexual, acusarla falsamente de actividades sexuales con otras personas, obligarla a ver películas o revistas pornográficas o exigirle observar a la pareja mientras ésta tiene relaciones sexuales con otra mujer (Venguer *et al.*, 1998). Entre las consecuencias físicas del maltrato sexual se encuentran: lesiones o infecciones genitales, anales, del tracto urinario y oral y embarazos.

Muchas mujeres toman la decisión de interrumpir los embarazos así generados mediante procedimientos muy riesgosos y sin ningún tipo de apoyo familiar, lo que representa un grave problema para su integridad física y emocional (Saucedo, 1995).

En el campo psicológico, este tipo de violencia puede provocar baja autoestima, ideas y actos autodestructivos, trastornos sexuales y en la conducta por estrés postraumático, abuso o dependencia a sustancias, entre otros. Además, produce alteraciones en el funcionamiento social e incapacidad para ejercer la autonomía reproductiva y sexual (SSA, 2000).

5. *Violencia económica*

Es el ejercicio abusivo del poder que incluye el control y manejo por parte del hombre de dinero, propiedades y, en general, de los recursos de la familia. Algunas de sus manifestaciones son: exigir a la mujer todo tipo de explicaciones cada vez que requiere dinero; dar menos del necesario a pesar de contar con él; inventar falta de dinero; gastar, sin consulta previa, cantidades importantes; disponer del dinero de ella; tener a su nombre propiedades derivadas del matrimonio; privar de vestimenta, comida, transporte o refugio a la familia (Venguer *et al.*, 1998). Esta violencia se presenta asiduamente en la vejez, al ser despojadas las mujeres por sus propios hijos de sus, a veces, escasos recursos.

Aunque posiblemente predomine alguno de estos tipos de maltrato, lo más frecuente es que una mujer violentada sufra, en mayor o menor grado, simultáneamente, todos ellos, ya que ninguno es excluyente de los demás.

Conocimiento del problema

La información acumulada durante los últimos años permite afirmar que:

- A pesar de la inseguridad pública existente, **es en el hogar** donde las mujeres corren más peligro de sufrir alguna forma de violencia: agresiones físicas, emocionales y sexuales, perpetradas no por desconocidos, sino por compañeros íntimos o familiares cercanos.
- **La violencia intrafamiliar no puede minimizarse** (SSA, 2000). Los daños abarcan un amplio espectro en el plano físico (lesiones que causan discapacidad parcial o total y hasta la muerte), mental (depresión, baja autoestima, efectos traumáticos diversos) y social (riesgo de perpetuación de conductas lesivas, desintegración familiar, violencia social e improductividad), **por lo cual su erradicación amerita un esfuerzo nacional.**
- Se presenta **en todos los estratos sociales**. No se asocia exclusivamente a bajos niveles educativos o de ingresos, responde a cuestiones más profundas. Este hallazgo de ninguna manera puede desconocer las mayores dificultades que evidentemente confrontan las mujeres de escasos recursos tanto para mitigar sus consecuencias como para escapar de ella.
- La violencia en la pareja **tiende a aumentar con el tiempo**. La severidad de sus repercusiones se agrava en la medida en que transcurren los días, las semanas, los meses y los años, y no se hace algo para detenerla.
- Las parejas con relaciones violentas son **propensas a desarrollar vínculos emocionales muy complejos**. De ahí la dificultad de entender, por ejemplo, el que una mujer no se separe de un marido agresor. El hecho de vincularse o “permanecer” con él puede interpretarse como pasividad. Sin embargo, es una estrategia activa de supervivencia ante los posibles riesgos implicados en un intento de separación: incremento de violencia e inclusive peligro de muerte. Vista así, esta conducta podría considerarse como una respuesta “normal” ante una situación “anormal” (Venguer *et al.*, 1998).
- Existen múltiples **razones de índole emocional, social y económica** por las cuales una mujer no abandona a su agresor. Frecuentemente, también, sentimientos de culpa y vergüenza les obligan a soportarla y les impiden pedir ayuda, lo que de ninguna manera significa que “le guste” la violencia (Venguer, *et al.*, 1998).
- **El alcohol “exacerba” pero no “causa” la violencia**. Es común que tanto hombres como mujeres responsabilicen al alcoholismo de la violencia, posiblemente en un intento por disculparla. Aun cuando el efecto desinhibidor del alcohol pueda exacerbarla, no es necesariamente el causante directo de la violencia contra la mujer (Venguer *et al.*, 1998). De hecho, en muchas ocasiones el alcoholismo en uno o los dos miembros de la pareja es consecuencia de relaciones violentas entre ellos. Es evidente la presencia de un círculo vicioso entre ambas situaciones que es necesario romper de algún modo.
- La mujer maltratada por su pareja **busca aislarse y romper sus lazos afectivos y amistosos**. En parte, porque así se lo exige el agresor –como mecanismo de control sobre ella–, y también por la vergüenza sentida ante su situación y evitar dar explicaciones. Este aislamiento conduce a una baja autoestima y mayor dependencia de la pareja, al mismo tiempo que le obstaculiza recibir ayuda, dificultando aún más cualquier opción liberadora.

La víctima de maltrato tiende a ocultar su angustia, impotencia y miedo, a asumirse como “culpable” y a proteger a su marido bajo el supuesto de defender la estabilidad de su familia. La paradoja reside en que los

comportamientos que hacen a las mujeres tan vulnerables a los malos tratos son los mismos que les han sido inculcados como “femeninos y dignos de amor” (Medina-Rivera, 2000).

- La violencia constituye una **violación a los derechos humanos de las personas** y bajo ninguna circunstancia nadie tiene derecho a recurrir a ella. Aun cuando la convivencia genere conflictos y brotes de sentimientos de rabia, la violencia nunca puede ser aceptable como mecanismo para canalizarlos o resolverlos (Venguer *et al.*, 1998). Es ya insustentable la pretensión de justificarla aduciendo que se trata de un “asunto privado”, con el propósito de eludir la responsabilidad social ante ella, y la protección tutelar que debe brindar la vigilancia de los derechos humanos por parte del Estado (Duarte, 1994).
- La violencia doméstica **se ejerce mayoritariamente contra las mujeres**. Como lo han mostrado los datos, sólo en un pequeño porcentaje se presenta violencia física de mujeres contra hombres; en la inmensa mayoría de los casos, sucede lo contrario. Mientras los hombres emplean la fuerza física como medio de intimidación o para ejercer el control, las mujeres la usan como autodefensa, tratando de evitar una mayor agresión (Thorne, 1992), efecto que pocas veces se consigue. De las mujeres víctimas de violencia doméstica atendidas en COVAC durante 1991, ocho por ciento buscó defenderse, lo cual, en la mayoría de los casos, resultó contraproducente porque incrementó la violencia del agresor (Duarte, 1994). Además, cuando la violencia proviene de las mujeres hacia los hombres, generalmente sus consecuencias son menos graves (Venguer *et al.*, 1998).

De ninguna manera se trata aquí de justificar la violencia de las mujeres contra los hombres, ni de desconocer la ejercida por ellas sobre otras o sobre los hijos(as), sino de ubicar el problema en sus verdaderas dimensiones y trascendencia. Muchas veces, ideas erróneas y el desconocimiento real de la situación generan actitudes y conductas que dificultan su prevención y adecuado tratamiento.

No obstante lo aprendido, es pertinente reiterar que la violencia contra la mujer continúa siendo un fenómeno sumamente difícil de comprender; no admite interpretaciones simplistas y exige una adecuada capacitación de los profesionistas abocados a su contención (CACSW, 1987). De ahí que la NOM-190-SSA1, 1999 señale que para contribuir a su mejor conocimiento, podrá recurrirse a investigaciones especiales mediante encuestas, “autopsias verbales”, revisión de expedientes clínicos y seguimiento de unidades centinela.

El ciclo de la violencia

Las relaciones violentas constituyen procesos cíclicos en espiral, los cuales van pasando por diferentes fases que, de acuerdo con diversos estudiosos (Castillo y Díaz Olavarrieta, 1996; Venguer *et al.*, 1998; entre otros), implican momentos de tensión previos a la violencia explícita, para pasar a una especie de “reconciliación” que puede confundir a quien la sufre, haciéndole pensar que ahí termina. A continuación se describen estas tres fases:

Fase 1. Etapa inicial: la tensión empieza a aumentar gradualmente. El agresor se enoja, discute y culpabiliza a la mujer por cualquier cosa. Sus relaciones se hacen cada vez más tensas. La mujer trata de apaciguar los episodios de abuso volviéndose más complaciente y sumisa, o los acelera, negándose a cumplir con sus exigencias. Esta etapa puede durar días o meses.

Fase 2. Etapa de explosión por el incremento de la tensión. En general esta etapa es mucho más breve, pero la más dañina. Incluye violencia física y, a veces, abuso psicológico y/o sexual. Dependiendo de su fortaleza emocional, autoestima, sentimientos de culpa, miedos, etc., la mujer es incapaz de tomar una decisión o reacciona solicitando ayuda de diverso tipo.

Fase 3. Etapa de “luna de miel”. Ante el temor a las consecuencias de su violencia, y de que la mujer lo abandone, el agresor busca aliviar la tensión, se muestra solícito, expresa su arrepentimiento y promete cualquier cosa para lograr el “perdón”, incluyendo el no volver a incurrir “nunca” en el maltrato.

Además de múltiples factores de otro tipo, las actitudes y promesas de esta fase actúan como contención del rompimiento de la relación, bajo el supuesto de que la situación va a cambiar. Ante la persistencia del mismo patrón de comportamiento, las víctimas tratan de manejarlo y recurren a diversos mecanismos para tratar de prevenir o disminuir la intensidad del abuso. Sin embargo, “el maltrato continuará y seguirá incrementándose, independientemente de lo que hagan las víctimas para tratar de impedirlo” (Venguer et al., 1998).

Los hombres y la violencia

La prevalencia de conductas violentas se asocia con las características de los géneros, por lo que puede decirse que la violencia masculina es una expresión dramática de la forma en que las instituciones y las culturas establecen la dominación de los hombres sobre las mujeres (Alatorre, 2000), que corresponde a los caracteres genéricos de la masculinidad ya mencionados: restricción para expresar las emociones e imitación de modelos de control, poder y competencia; y se mantiene cuando existe aceptabilidad social y familiar de que pueden resolverse los conflictos y descargar las tensiones por medios violentos (Corsi, 1998). Todo ello se refleja en las tres formas básicas de violencia desarrolladas por los hombres a lo largo de su vida, que Michel Kaufman (1989) denomina como la tríada de la violencia masculina.

- **Violencia contra sí mismos**, que incluye el enorme esfuerzo que se ven obligados a hacer, desde que son niños, para aprender a reprimir sus sentimientos, a no llorar o mostrar ternura, a esconder sus debilidades, a demostrar su “hombría” asumiendo riesgos, etc.
- **Violencia contra otros hombres**, también como reflejo de características asignadas a su género, como la competitividad permanente, el manejo violento de discrepancias o conflictos, la exaltación de la fuerza física, etc.; y
- **La violencia contra las mujeres**, cuyo origen es la subvaloración de lo femenino ante lo masculino, y el derecho a ser servidos por las mujeres, dando como resultado “las expectativas creadas respecto a sus relaciones”, y las expresiones de violencia cuando ellas no se cumplen como fueran sus deseos (Liendo, 1999).

Vale la pena insistir en que estas conductas violentas no son “naturales” sino aprendidas y, por tanto, susceptibles de ser modificadas.

Es muy trascendente y promisorio la existencia en nuestro país de grupos de hombres como el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, A.C. (CORIAC), y la inclusión del estudio de la masculinidad en el Programa Universitario de Estudios de Género, que desde la propia perspectiva genérica masculina se están abocando a la comprensión y abatimiento de la violencia doméstica en todas sus manifestaciones, y a la búsqueda de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Al reiterar sobre la necesaria equidad entre los géneros, de ningún modo se rechaza la existencia de la femineidad y la masculinidad. Lo que se busca es su reformulación, de manera que propicien el desarrollo integral de las capacidades humanas de mujeres y de hombres y el establecimiento de relaciones y vínculos afectivos basados en el respeto a los derechos y responsabilidades mutuas, donde el ejercicio del poder se distribuya entre ambos.

Mientras se siguen identificando e instrumentando mecanismos hacia dicha reformulación, existe una herramienta sencilla y al alcance de todos(as) para contrarrestar el modelo existente, y con ello avanzar hacia la eliminación de la violencia. Se trata de adquirir conciencia, estar muy atentos(as) y evitar reproducir a través de conductas, actitudes y conversaciones –ni siquiera en tono de broma– los mitos o pautas atávicas que originan y perpetúan la violencia.

Lectura 4 Pilar Cruz P., *La violencia familiar y las repercusiones en el desarrollo de los y las menores: el maltrato infantil*, fragmento de la conferencia dirigida a personal docente, padres y madres de familia en el jardín de niños “Edmundo Castillo”, Estado de México, marzo de 2004.

Maltrato infantil

En la actualidad, la violencia en general y el maltrato infantil en particular se han convertido en tema recurrente para los estudiosos de las ciencias médicas y sociales, desde donde se busca ofrecer alternativas para hacer valer los derechos de los infantes con miras a erradicar el abuso y la discriminación de los menores. Pese a ello, es común que padres, maestros y adultos expresen su desacuerdo con la difusión masiva de los derechos de los niños, acompañado de frases como “son mis hijos y hago con ellos lo que quiero”, “ya no se les puede ni llamar la atención” o “ahora todos nos quieren decir cómo educar a nuestros hijos”. Se cuestiona la utilidad de estas medidas o se les suma la necesidad de incluir “las obligaciones de las y los niños”, lo cual muestra claramente el desconcierto ante la posibilidad de cambiar los métodos tradicionalmente usados para el cuidado, control y educación de los menores.

Así, aun cuando el abuso a los menores se encuentra tipificado como delito en los códigos civiles y penales, la denuncia y el seguimiento de estos casos es poco frecuente. Muchas veces, es un problema que se mantiene oculto o se le resta importancia ante el temor y/o el desconocimiento de las sanciones o los trámites legales que conlleva una denuncia penal.

Por lo anterior, resulta relevante explorar el contexto conceptual y teórico del abuso a los menores, a fin de ofrecer una visión más amplia del fenómeno y sugerir la puesta en marcha de estrategias preventivas y de detección.

El maltrato infantil tiene su origen en una relación de poder, donde jerárquica y tradicionalmente los niños asumen una posición de desventaja; por ello se encuentra tradicionalmente ligado a la violencia en el hogar, al ser éste el espacio donde el menor pasa la mayor parte del tiempo; no obstante, el riesgo de vivir una situación de maltrato se extiende a todos los lugares en donde interactúa el menor con alguna regularidad, como la escuela.

La mayoría de las relaciones de los menores con “sus mayores” se convierte en una relación de superior-subordinado, donde justamente los niños(as) ocupan el segundo lugar y a disposición y bajo las órdenes que “por su bien” imponen los y las adultos; los mayores definen, ordenan y lo que no se acata puede desembocar en sanción para el subordinado. Tal es el contexto en el que se genera el abuso infantil, entendido como toda acción u omisión que tiene por objetivo someter, sancionar, controlar y/o intimidar a un menor para conseguir que se comporte o haga lo que el adulto o “mayor” desea.

Su carácter recurrente, es decir, que no se trate de hechos aislados, el que se incremente de manera gradual y atente contra la integridad física, psicológica, intelectual o sexual de los menores, hacen la diferencia entre un abuso y las medidas disciplinarias y/o educativas.¹

¹ Foward, S., *Padres que odian*.

Algunos autores coinciden en afirmar que se trata de conductas muchas veces aprendidas en el contexto familiar y después reproducidas, sin embargo, no todos los menores que han recibido maltrato en su niñez se convierten en adultos maltratadores. Se trata de un evento de lo más democrático, pues no es propio de un contexto económico, raza o condición social específica; aun cuando se ha comprobado que existen factores que facilitan su desarrollo, como el alcoholismo o la drogadicción, los problemas económicos o la inseguridad propia de los adultos, no puede hablarse de causales directas del fenómeno.²

Además, cabe aclarar que el grado de afectación y la magnitud de las consecuencias dependerán del impacto que genere el hecho violento en los menores: no impactará de la misma manera el maltrato ejercido por un pariente político, un conocido de la familia o un maestro, que el recibido por el padre, la madre o algún familiar directo; asimismo, una lesión con arma de cualquier tipo, una bofetada o un contexto sexual no deseado, impactarán de manera diferente. Este hecho hace inminente el abordaje de la tipología que, para fines del análisis de la problemática, se ha realizado sobre el abuso infantil.

Tipos de maltrato

La mayoría de los especialistas en el tema³ han tipificado el abuso a menores en los siguientes cuatro grupos, en función de las características y los métodos con que se ejerce:

- ***Abuso físico***

Se manifiesta mediante golpes o lesiones (desde empujones, pellizcos, jalones o patadas, hasta el uso de armas de fuego o punzocortantes) aplicados al niño con violencia, como medida disciplinaria para educarlo. Estas agresiones se caracterizan por ser evidentes ya que regularmente se trata de golpes, quemaduras, mordeduras, laceraciones con cinturones, cables o látigos, encadenamiento, privación del alimento, etc.; lesiones que incluso pueden provocar la muerte, por hemorragias o porque al golpear se lastimen órganos vitales como pulmones, intestino, hígado, etc.

- ***Abuso emocional o psicológico***

Es la forma de violencia más difícil de identificar, ya que las consecuencias aparentemente no son visibles en el cuerpo, aunque sí en el estado de ánimo, las actitudes y en general en sus relaciones sociales. Este tipo de abuso puede ser provocado por cualquier adulto encargado del cuidado de los niños o las niñas. Se manifiesta por el rechazo, la falta de afecto y atención, a través de insultos y malos tratos, amenazas o gritos que llevan mensajes destructivos; éstos provocan efectos de inseguridad, miedo, tristeza y agresividad por parte de los niños y las niñas que son tratados de esta manera.

- ***Abuso por negligencia o descuido***

También se denomina abandono físico y/o psicológico, pues se ejerce independientemente de la presencia o ausencia de los adultos. Se caracteriza por el desinterés de los padres o tutores en las necesidades de su hijo o hija; se manifiesta por la falta de asistencia médica, mala alimentación, vestuario defectuoso, mala formación de hábitos y, en general, se traduce en accidentes en los niños. Este tipo de maltrato, en la mayoría

² Feikelson, N., *Un niño ha sido golpeado. La violencia contra los niños, una tragedia moderna.*

³ Corsi, J., *La violencia familiar...* y Forward, *op. cit.*

de los casos, es consecuencia de conductas como drogadicción, alcoholismo, etc., de los adultos y puede derivar en las mismas a los menores.

• ***Abuso sexual***

Es todo acto realizado por un adulto a adolescente sobre un infante; lleva consigo el brindar estimulación o gratificación sexual con el consentimiento o no de la víctima, pues se considera que un niño o niña no tiene la madurez para evaluar sus consecuencias. Puede presentarse desde palabras insinuantes hasta penetraciones, vaginales, anales u orales, con el pene u otros instrumentos, así como exhibiciones y tocamientos del adulto hacia el niño; dentro de este tipo de abuso se encuentran también la prostitución infantil y la pornografía. Es el grupo de conductas que más tardíamente ha sido reconocido, pues en ellas se pone en juego uno de los aspectos más sensibles e íntimos de los seres humanos: la sexualidad y el cuerpo.

Dicha condición ha favorecido, por un lado, que la información al respecto sea incipiente y la prevención poco difundida; y por otro, que no exista interés para atenderla. En nuestro país, hace sólo una década que diversas instituciones lograron que se aprobaran algunas leyes a favor de los menores, en las cuales se destaca la protección de los niños(as) contra cualquier tipo de violencia, incluyendo el abuso sexual; no obstante, como revisaremos a continuación, es un campo nuevo, en el que aún queda mucho por hacer.

Consecuencias del maltrato en los infantes

Lamentablemente, las consecuencias del maltrato emocional son graves y dignas de tomar en cuenta, pues contribuyen a formar individuos que se convertirán en reproductores de la victimización de nuevos seres humanos. Además, se trata de un elemento generador de problemas posteriores, entre otros: drogadicción, delincuencia, niños de la calle, violencia, deserción escolar, prostitución infantil y robo a menores.

Desde el punto de vista individual, cuando un niño o niña sufre de maltrato, es frecuente percibir en él o ella problemas de inseguridad, baja autoestima, agresividad, introversión, tristeza, descuido físico, distracción, lesiones, desnutrición o muerte. Y en la escuela, el maltrato puede identificarse porque generalmente repercute en el desempeño académico, “mala conducta”, bajo aprovechamiento, abandono o deserción de la escuela e inestabilidad emocional.

Aunado a lo anterior, cuando los y las menores presentan alguna dificultad de aprendizaje, es frecuente que el o la profesora evalúe a la totalidad del grupo, fijando parámetros con base en un nivel de eficiencia final que todos los alumnos y alumnas “deben alcanzar”. Nivel que al no ser alcanzado por el o la menor agredida le trae consecuencias que van desde calificativos peyorativos, hasta la imposición de etiquetas que repercuten en su autoimagen y seguridad personal.

Medidas de prevención

Para prevenir el maltrato infantil se requiere sensibilizar sobre el problema y de la toma de conciencia de los daños que produce; esta sensibilización o cambio debe ir dirigido, principalmente, a personas que integran la familia y el contexto escolar.

Al respecto, algunos autores han puesto en la mesa de discusión la necesidad de generar cambios en el personal dedicado al cuidado y atención de las y los menores. No obstante, se debe tener claro que para lograr dicha transformación es necesario:

- *Obtener información* acerca del maltrato, sus causas y consecuencias.
- *Reflexionar* sobre el papel de los educadores, sus creencias y la disposición que tiene para involucrarse en acciones concretas.
- *Planear* y estructurar acciones que lleven a la concreción de metas específicas a corto, mediano y largo plazos.
- *Obtener apoyo emocional*. Con frecuencia, eventos anteriores no resueltos, relacionados con la violencia, interfieren en el buen funcionamiento de acciones propuestas. Se debe aprender a escuchar y a solicitar apoyo emocional cuando se requiera.
- *Actuar*. Señalar la situación de un niño maltratado es empezar a protegerlo. El señalamiento puede hacerlo cualquier persona: un miembro de la familia, del vecindario y también un profesional (médico, maestro, trabajador social). Específicamente en el contexto escolar, las acciones de prevención pueden dirigirse en dos direcciones:

a) **Prevención primaria:** incluye acciones dirigidas a la atención directa de la problemática, como la creación de materias específicas en el currículum escolar, capacitación de docentes y demás profesionales de la educación y de trabajo social; la formación de grupos de apoyo para generar programas y acciones de sensibilización y prevención directamente con los y las niñas.

También es necesaria la selección cuidadosa de la programación infantil por televisión y los juegos en los que se involucran las y los menores, pues es ahí donde se exponen imágenes de violencia que legitiman actitudes de maltrato y fortalecen la idea de una sociedad desigual y agresiva.

b) **Prevención secundaria:** está dirigida a la formación de grupos de autoayuda y de información para padres y madres, o bien al desarrollo de acciones para orientar y sensibilizar a la gente en la prevención de la violencia

Bibliografía

Asamblea Legislativa del Distrito Federal, *Los derechos de los niños y de los jóvenes*, I Legislatura, México, 1998.

Araujo, S., *Victimización sexual infantil, implicaciones sociales y psicológicas*, México, Avise, 1997.

Corsi, J., *La violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria de un grave problema social*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Finkelhord, D., *Un niño ha sido golpeado. La violencia contra los niños, una tragedia moderna*, Pax, 1980.

Foward, S., *Padres que odian*, México, Grijalbo, 1990.

Lectura 5 María de Lourdes Cruz, *Prevención y detección del abuso sexual en el nivel preescolar*, tesis de licenciatura, inédita, México, 2002, pp. 34-45.

¿Qué es el abuso sexual infantil?

Aunque el problema de abuso sexual infantil ha sido conocido a lo largo de la historia, la propia situación de los niños dentro de la sociedad, caracterizada por la falta total de derechos, ha generado que hasta el siglo XX el tema haya sido marginado de los diferentes ámbitos sociales. El abuso sexual infantil resulta un tema bastante difícil de afrontar y por lo general es relegado y tiende a darse por concluido rápidamente.

La mayoría de las veces, estos casos son mantenidos en secreto; incluso para las personas más cercanas a los niños y niñas víctimas de abuso, se niega o se oculta, y todo ello complica y limita la posibilidad de investigarlo a fondo y de proponer alternativas de prevención, detección o intervención eficaces.

No obstante el tiempo que tiene siendo objeto de estudio, las aportaciones hechas hasta el momento, aunque muchas veces dispersas y poco precisas, significan un gran avance; han abierto un panorama de análisis muy amplio, dentro del cual abundan, por ejemplo, las definiciones de abuso sexual, abordadas de muchas formas y perspectivas, las cuales en general pueden resumirse como sigue:

...se conoce como abuso sexual a toda agresión física o psíquica contra la esfera sexual del niño que se produce en contra de la voluntad del mismo; afecta su bienestar, viola sus derechos y, en primer término, sirve para satisfacer las necesidades del adulto.¹

La diferencia entre el abuso sexual y los juegos sexuales comunes entre los niños radica, principalmente, en que el abuso se da como una imposición hacia el niño por una persona que se encuentra en condición de poder y haciendo uso de él utiliza al niño para su satisfacción sexual; en cambio, los juegos sexuales se dan entre niños de edades similares y precisamente en condición de juego, como una forma de conocer y explorar su cuerpo.

Aunque pudiera pensarse que el abuso sexual consiste únicamente en la penetración, cabe aclarar que va mucho más allá de esto ya que puede afectarse la integridad de los niños por caricias en su cuerpo que resulten desagradables, así como por mostrar los órganos genitales a los menores o por palabras y expresiones orales; además, se considera que el abuso sexual en menores únicamente se da fuera de la familia, sin tomar en cuenta que la mayoría de los estudios indican que muchos de los casos de abuso sexual ocurren dentro del hogar por algún miembro de la familia nuclear o extensa, o por amigos que se consideran dignos de confianza.

Formas de abuso sexual

Al igual que en el maltrato, estudiosos del tema² coinciden al clasificar las conductas que pueden considerarse sexualmente abusivas para los menores, principalmente en dos formas: por sus características, es decir,

1 Besten, B., *op. cit.*

2 Brenner, A., *Los traumas infantiles...*; Vázquez, B., *op. cit.*; González, G., *El maltrato y abuso sexual ...*

de acuerdo con la forma en que se lleva a cabo, abuso con o sin contacto físico; y de acuerdo con las características del agresor y su relación con el menor, de tipo incestuoso y por familiares políticos, amigos o desconocidos.

Abuso sexual con contacto físico: el agresor tiene contacto directo con los niños(as) por medio de besos o caricias en diversas partes de su cuerpo, así como al pedirle que el niño lo haga; también al masturbarlo o pedirle que a su vez lo masturbe; al frotar sus órganos sexuales contra el cuerpo del niño(as) y al iniciar contactos oral-genital-anal con pene, dedos o diferentes objetos entre el adulto y el niño(a).

Abusos sexuales sin contacto físico: se manifiesta al hablarle con palabras de contenido sexual a fin de agredirlo, exhibir los órganos genitales, desnudarse, masturbarse enfrente de él (ella), realizar el coito con otra persona para ser observado por menores, mostrar pornografía o utilizarlo para realizarla, prostituirlo, o verlo mientras se desnuda o baña.

Incesto: “...es difícil de definir, porque entre las definiciones jurídicas y las psicológicas hay mundos de distancia”,³ no obstante, ambas definiciones coinciden en que se trata de comportamientos y relaciones que incluyen tanto el abuso con contacto físico como sin el contacto, con el objeto de que el agresor alcance la excitación sexual; éste puede ser cualquier familiar directo, padre, madre, hermanos(as), abuelos, etc. La condición específica de este abuso es que, al cometerse en el interior de la familia, aumenta los niveles de estrés del menor y diezma su confianza y seguridad, pues el agresor sexual se esconderá obligando a guardar el secreto.

Abuso sexual por familiares, amigos o desconocidos: las características que distinguen este tipo de abuso es la relación del agresor con el menor, lo cual repercute en el impacto que genera. El sentimiento de traición que acompaña y hace tan devastador el incesto va a ser mucho menor, así como las consecuencias del abuso. No obstante, se debe enfatizar que todos estos actos son potencialmente dañinos para el desarrollo sano y pleno de los y las menores, y dejan huellas profundas que les imponen obstáculos para asumirse posteriormente como hombre o mujer, padre o madre.

Fases de interacción sexual

No obstante que, como revisamos anteriormente, para facilitar el acercamiento y estudio de la problemática del abuso sexual ha sido necesario clasificarlo como un grupo de conductas, éstas no se producen de manera aislada; por el contrario, la mayoría de las veces los menores agredidos son involucrados en más de una a la vez.

Por otra parte, la dificultad de abordarlo por los menores, debido a la culpa y a la vergüenza que conlleva por tratarse de su cuerpo y su sexualidad, favorece que se mantenga por periodos prolongados de tiempo, lo que hace de éste un problema gradual. Es decir, conforme pasa el tiempo las conductas van siendo cada vez más intrusitas; la relación abusiva puede iniciar como un juego de contacto o insultos verbales y continuar con tocamientos, masturbación o exhibicionismo, y desembocar en prostitución o violación anal, oral o vaginal.

³ Cazorla, G., *Alto a la agresión sexual*.

Así, una de las características principales del agresor sexual es que tiene facilidad para relacionarse con los menores, lo que aprovecha para llevar a cabo la agresión. David Finkelhord⁴ define la dinámica del abuso sexual en cinco fases: seducción, interacción sexual, secreto, descubrimiento y negación:

a) *Fase de seducción*: el ofensor utiliza la manipulación, hace creer al menor que es divertido lo que le propone y le ofrece recompensas y premios; le presenta la actividad como atractiva. En familias donde la violencia es común, si el menor se rehúsa el adulto puede utilizar la fuerza, amenazas, intimidación, o puede dejar de ser agresivo y mostrarle preferencia y/o protección al menor para convencerlo de participar.

b) *Fase de interacción sexual*: puede darse de manera progresiva y el menor puede comenzar a manifestar algún síntoma físico o emocional. En esta fase no necesariamente se llega a la violación o lesiones graves y en general empieza con contacto físico, sin embargo, si se prolonga esta etapa, la posibilidad de una violación se torna inminente.

c) *Fase de secreto*: para continuar y protegerse, el ofensor persuade mediante amenazas o chantajes al menor para que guarde el secreto, o bien lo presenta como atractivo. Para ello emplea fórmulas como las siguientes: “este juego es entre tú y yo nada más”, “no se lo vayas a decir a nadie”, etc.

d) *Fase de descubrimiento*: puede ser accidental o por revelación de la víctima. En el primer caso, regularmente ninguno de los participantes estaba preparado para enfrentarlo, lo que puede desencadenar crisis simultánea en el menor, la familia y el agresor. En el segundo, al revelar la víctima el abuso en forma voluntaria, existen mayores posibilidades de reducir el daño, sobre todo si se le prepara para enfrentar las consecuencias: crisis familiar, intervención de las autoridades, etc.

e) *Fase de negación*: en el forcejeo por salir de la crisis provocada por el descubrimiento, la reacción más común de la familia es la de negar la importancia de los hechos y los efectos del abuso en la víctima. Realizan actos que tienden a minar su credibilidad, asustando, confundiendo, sembrando sentimientos de culpa, etc., con el fin de que el menor niegue lo sucedido, cosa que, si no reciben la atención necesaria, pueden lograr, y restablecer el “equilibrio” de la familia, lo que muchas veces es seguido de la continuidad del abuso.

Como pudo observarse, la posibilidad de frenar el abuso es relativamente más fácil si se cuenta con información sobre las características del fenómeno; por tanto, entre mayor información sobre las fases de la interacción sexual, más posibilidades hay de detener el abuso en las primeras etapas o evitarlo.

Mitos y realidades

A diferencia del abuso físico, psicológico o la negligencia, en el abuso sexual se manejan un mayor número de valores y creencias basadas en la sexualidad y el cuerpo, que provocan inquietud en los adultos sobre las repercusiones psicosexuales y las causas y circunstancias del abuso; lo cual lleva, en la mayoría de los casos, a

⁴ Finkelhord, *op. cit.*

que los menores sean culpados, avergonzados, etiquetados como peligrosos y, en el menor de los casos, considerados dignos de lástima, complejizando su situación.

El abuso sexual, además de ser un problema doloroso de enfrentar, se encuentra rodeado y soportado en una gran cantidad de mitos⁵ y creencias, la mayoría de ellos desmentidos categóricamente por los estudiosos del fenómeno, sin que esto haya significado su erradicación; muchos se mantienen vigentes, dificultando la adecuada prevención, detección y atención de casos.

En cuanto a las causas y circunstancias

La creencia de que los menores son seres perversos o que se enamoran de los padres o madres⁶ y, por tanto, provocan el contacto sexual para causar daño al otro progenitor, es uno de los mitos que más dificultan la ayuda a los menores víctimas de incesto, pues genera una especie de rivalidad entre el (la) menor y sus padres, quienes generalmente los culpan y avergüenzan. Lo que subyace a esta creencia es el miedo a aceptar el abuso, pues un menor no se encuentra en posibilidades de provocar una reacción que desconoce y, aun cuando existiera la “provocación”, se niega la responsabilidad del agresor en el abuso, quien pudo negarse a la provocación.

Otra creencia que favorece la posición del agresor en el abuso es pensar que lo hace porque es un enfermo. Nada más falso que aceptar que el abuso sexual lo comenten personas con problemas mentales, pues de esta manera se niega su responsabilidad y el agresor se convierte en un enfermo a quien hay que atender. En realidad, muchos estudios han demostrado que quienes agreden están plenamente conscientes de sus actos y no hay datos reales que demuestren problemas mentales en ellos; antes bien, las más de las veces son personas amistosas que tienen facilidad para acercarse a los niños(as).⁷

Una creencia muy extendida sobre las circunstancias del abuso es que los agresores son personas que los menores conocen y que, por tanto, si no permanecen solos por periodos prolongados y no hablan con desconocidos, es imposible que ocurra un abuso. En realidad, estudios y estadísticas muestran que las agresiones sexuales se producen generalmente en el hogar, por familiares o amigos cercanos del menor, en quienes él confía.

Otro mito que resulta más fácil difundir que creer en la posibilidad de un abuso sexual, es que los niños(as) fantasean, imaginan o sueñan la situación sexual y después lo creen cierto. Esta creencia no es más que una forma de negar o minimizar el problema, pues nadie puede imaginar o soñar con una situación que jamás ha experimentado; un menor que no ha tenido contacto sexual no está en posibilidades de describir y/o hablar de este tipo de experiencias.

⁵ Un mito es un conjunto de ideas relacionadas con un hecho, basadas en suposiciones no comprobables. Los mitos son transmitidos ya sea popular o institucionalmente y pueden trascender, convirtiéndose en verdades en ciertos grupos sociales. Foward, S., *Los que maltratan sexualmente*.

⁶ Esta creencia se basa en la aportación freudiana sobre la sexualidad infantil y el complejo de Edipo. Ver: Rubin, G., “El tráfico de mujeres. Revisando el Edipo”, en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*.

⁷ Araujo, S., *Victimización sexual infantil, implicaciones sociales y psicológicas*.

La creencia de que el abuso sexual, como la violencia en general, sólo se produce en zonas pobres o marginadas, aún es ampliamente aceptada. Sin embargo, la realidad es que se presenta en todos los niveles socioeconómicos, sólo que entre más alto el nivel, es mayor la probabilidad de esconderlo.

En cuanto a las repercusiones

Se cree que el abuso sexual podría tener consecuencias como la homosexualidad, lo cual es equivocado. Algunos estudios demuestran que si bien algunos jóvenes homosexuales revelan haber tenido alguna experiencia de abuso en la infancia, no es la generalidad y sí hay muchos adultos(as) que reconocen el abuso sexual infantil y no se declaran homosexuales.⁸

Se cree que el hecho de que un menor haya sido agredido sexualmente lo lleva, a su vez, a convertirse posteriormente en agresor de otros; creencia que resulta ambigua, pues aunque los menores abusados tienden a reproducir el mismo patrón de abuso, no está comprobado que lo hagan por periodos prolongados. Y por otra parte, la experiencia muestra que una gran cantidad de adultos que fueron agredidos en la niñez se han convertido en promotores y difusores de la prevención e intervención, basándose en su propia experiencia. Este mito ha sido utilizado por los agresores en muchas ocasiones, como un factor atenuante de la pena en caso de ser denunciados legalmente.

Se cree que los y las niñas agredidos sexualmente son, por este hecho, sexualmente activos, y buscan con quién relacionarse de esta forma. En realidad, los menores no “buscan” relacionarse sexualmente, pero si no reciben asesoría adecuada son más vulnerables al abuso porque no han aprendido a poner límites ni a reaccionar ante situaciones de riesgo.

La revisión anterior muestra la gran dificultad que conlleva el abordar la problemática del abuso sexual y, mas aún, la prevención y detección de casos, si los profesionistas no están debidamente informados y capacitados para enfrentar toda la carga social que éste genera. Por ello es de suma importancia contar con elementos reales, obtenidos de investigaciones realizadas por especialistas, que aunque no llegan a un consenso sobre las causas, circunstancias y consecuencias del abuso sexual infantil, sí proponen un panorama más amplio y real del problema.

Teorías que explican el fenómeno

Como ya se ha revisado, la dificultad para ser abordado es un rasgo inherente del abuso sexual infantil: “ha permanecido tan descuidado, como lo está cualquier tema relacionado con la sexualidad”,⁹ que ha provocado una gran diversidad en las investigaciones sobre el tema, favoreciendo la creación de varias teorías para explicar tanto las causas como los efectos del fenómeno. Algunos autores¹⁰ las han analizado y agrupado en tres teorías principales: con respecto a los agresores, en relación con los menores agredidos y en función del contexto social y las características de las familias en que se produce.

⁸ Cazorla, G., *op. cit.*

⁹ Finkelhor, D., *op. cit.*

¹⁰ Cazorla, G., *op. cit.*, y Finkelhor, D., *op. cit.*, presentan en forma muy completa el análisis de estas teorías.

Con respecto a las motivaciones de los agresores, se han expuesto las siguientes hipótesis:

- Cuando no se trata de una pauta de comportamiento recurrente, el agresor parece haber sido impulsado por motivos transitorios, como el estrés o determinadas frustraciones.
- Cuando existe interés sexual constante y manifiesto hacia los menores, éste parece relacionarse con el temor hacia la sexualidad adulta. Esta hipótesis parte de la idea freudiana del Edipo no resuelto: se asegura que tuvieron madres seductoras que les despertaron sentimientos de incesto y la ansiedad generada por ellos les produjo miedo a la mujer y a la sexualidad adultas.
- En ocasiones, la motivación de abusar de los niños(as) parece estar estrechamente vinculada con la edad del agresor, la del menor y las formas de intercambio sexual que se generan entre ambos.

En relación con los menores agredidos se plantea:

- El menor es un sujeto pasivo e indefenso, con pocas o nulas habilidades asertivas,¹¹ lo cual lo lleva a mantenerse en el abuso porque no tiene recursos para evitarlo.
- Otra postura, en cambio, es que el menor es sexualmente provocativo, disfruta de la interacción sexual y en algún sentido contribuye a su victimización.

Finalmente, en función del contexto social y las características de las familias en que se produce, se ha propuesto que:

- La principal teoría se centra en que el aislamiento del grupo familiar facilita que se produzca y prolongue el abuso sexual. Se trata de familias que no establecen contacto social extrafamiliar, pues se sabe que el escrutinio social puede develar el abuso sexual.
- El temor al abandono muchas veces es producido por el aislamiento. Los miembros de la familia no establecen contacto con individuos externos y por tanto temen ser abandonados.
- Los problemas conyugales pueden contribuir, según esta línea, a incrementar la vulnerabilidad del niño. En estos casos, con frecuencia se somete al menor a mensajes contradictorios en relación con el sexo o puede sentirse inseguro y por tanto cede ante cualquier solicitud, con tal de recibir protección.
- También influyen los factores culturales, pues se apunta que en las sociedades donde existe un dominio masculino exacerbado, las mujeres y los niños tienden a ser vistos como una posesión, quedando más expuestos a los abusos.
- Finalmente, esta teoría se reduce a la idea de que el abuso sexual puede ser un síntoma de la profunda soledad en que viven muchos niños(as), ante la creciente fragmentación social, divorcios, trabajo de los padres, etc.

¹¹ La asertividad consiste en la habilidad de los y las individuos para decir lo que quieren y sienten en el momento preciso, decir no a lo que no desean y, en suma, poner límites y respetar sus deseos sobre los de los demás.

Bibliografía

- Asamblea Legislativa del Distrito Federal, *Los derechos de los niños y de los jóvenes*, I Legislatura, México, 1998.
- Araujo, S., *Victimización sexual infantil, implicaciones sociales y psicológicas*, México, Avise, 1997.
- Badinter, E., *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Paidós, España, 1987.
- Besten, B., *Abusos sexuales en los niños*, Herder, Barcelona, 1991.
- Brenner, A., *Los traumas infantiles. Cómo ayudar a vencerlos*, Planeta, México, 1987.
- Canencia, S. T., *Como prevenir el abuso sexual*, México, 2001.
- Cazorla, G., *Alto a la agresión sexual*, Diana, México, 1992.
- Chanona, C., *El síndrome del abuso sexual infantil: propuesta para su prevención y detección para los docentes preescolares*, tesis, UPN, México, 2000.
- Corsi, J., *La violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria de un grave problema social*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Finkelhord, D., *El abuso sexual al menor*, Pax, 1980.
- Foward, S., *Padres que odian*, Grijalbo, México, 1990.
- Lente, R., *Di que no*, Grijalbo, Barcelona, 1985.
- López, S., *Prevención de abuso sexual en menores y educación sexual*, Amarú, España, 1989.
- López, S. F., y del Campo, A., *Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para los educadores*, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Amarú, Salamanca, 1997.
- Vázquez, B., *Agresión sexual, evaluación y tratamiento a menores*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

Lectura 6 Margot Tapia, *Violencia contra la mujer a través de múltiples miradas*, Santo Domingo, Centro de Apoyo Aquelarre, 1994, pp. 25-28.

Autoestima y violencia

La violencia ha sido institucionalizada y a la vez invisibilizada, forma parte de la cotidianidad en la cultura patriarcal.

En nuestra sociedad se establecen dos modelos de comportamientos diferenciados para cada uno de los sexos. Estas formas de estructurar los modos de vida de cada persona a partir de su adscripción a determinado sexo influyen en la autoimagen y la autoestima de éstas. La masculinidad se construye socialmente a través de símbolos, normas e imágenes de superioridad, autonomía e independencia. De manera paralela, los referentes de identidad femenina son la dependencia, la inferioridad y la inseguridad.

El sistema sexo-género en el cual se construyen las subjetividades individuales y colectivas establece las relaciones de poder de los hombres y lo considerado masculino sobre las mujeres y lo considerado femenino. En este sistema, la violencia ha sido uno de los mecanismos más utilizados para el mantenimiento del poder masculino.

Las mujeres somos violentadas por el marido, hermano, padre, patrón o por cualquier hombre, un hecho social definido como masculino en los diferentes espacios de sobrevivencia y resistencia. Esta violencia que se ejerce contra las mujeres tiene la función de mantener el poder masculino, reforzando el ideal femenino de pasividad y de no afirmación de las potencialidades de las mujeres. La imagen social que se presenta de las mujeres está cargada de estereotipos. Se espera que éstas sean dependientes, frágiles, pasivas, emotivas, simpáticas, preocupadas por los y las demás (menos de ellas mismas), sensibles, hogareñas, comprensivas y siempre jóvenes.

Las discriminaciones a las que están sometidas las mujeres, forzadas por patrones de socialización y las expectativas sociales que de éstas se tienen, no proporcionan las condiciones para su desarrollo humano. No existen las estructuras sociales que les permitan autoafirmarse. Aunque una mujer cumpla con las expectativas sociales, siempre será considerada ciudadana de segunda categoría. Esto impide la independencia y autoafirmación, lo que a su vez provoca estados de impotencia, depresiones frecuentes, baja autoestima, aspiraciones frustradas, etcétera.

El modelo social femenino que se presenta en la sociedad patriarcal no es compatible con el de una persona capaz de actuar por sus mejores intereses, de luchar por sus derechos, expresar sus emociones, opiniones, preferencias, etc.; estos son atributos de una persona autoafirmada y la mujer, se supone, no debe serlo. En la medida en que la mujer se da cuenta de que este rol tradicional la segrega, la subestima y, sobre todo, le niega acceso al poder, exceptuando el de los afectos, desarrolla sentimientos de impotencia que muchas veces la conducen a la depresión clínica.

Los roles sexuales socialmente asignados son rígidos y, por lo tanto, encasillan y mutilan el desarrollo humano. No favorecen el desarrollo psicológico de ambos sexos. Sin embargo, la existencia de los hombres se

desarrolla con mayor apoyo social, mejores niveles de congruencia entre sus expectativas y la realidad y por ende con menos conflictos psicológicos, o con mayores posibilidades de canalización de éstos.

Los roles diferenciados para cada sexo han tenido consecuencias concretas en el plano emocional. El rol masculino impuesto socialmente es rígido, pesado, pero con un mensaje directo y sin ambigüedades; la sociedad le provee de las herramientas y la autoridad necesarias para que cumpla la función social que se espera de él. Además, se le recompensa proporcionándole una mujer que lo cuide y le sirva, eduque a sus hijos e hijas y su descendencia, primero con la madre y luego con la esposa o compañera.

Socialmente, están dadas las condiciones y la infraestructura necesarias para que el hombre sea el más fuerte, obtenga mejor preparación escolar, empleos mejor remunerados, mayores privilegios sexuales, mayor conocimiento del medio social en el cual desarrolla su quehacer cotidiano y, por lo tanto, mayor control y poder social.¹

Por su parte, los roles femeninos impuestos socialmente son los de esposa-madre-objeto sexual y trabajadora, responsable de mantener el buen funcionamiento familiar, sacrificarse por sus hijos y sus hijas, y proporcionarle placer sexual al marido. De esta manera se espera que construya su identidad y encuentre su ubicación social. El mensaje que recibe la mujer es ambiguo y culpabilizante, lo cual hace que viva en duda permanente y sintiéndose culpable de todo y por todo lo que sucede en el ámbito familiar.

Los comportamientos aprobados y legitimados para las mujeres son reducidos y limitantes; la sociedad mantiene una vigilancia continua de todo lo que hace o deje de hacer, juzgando cada instante de su vida; las reglas que rigen su comportamiento están basadas en prejuicios morales que la mantienen fuera de las esferas de poder.

La socialización que reciben las mujeres impide que se desarrollen con autonomía e independencia. Desde pequeñas son preparadas para vivir en función de los demás y de esta manera van construyendo una identidad desvalorizada.

En nuestra cultura, los estereotipos predominantes sobre el rol femenino asocian frecuentemente a la mujer con la locura. Por un lado están las mujeres que no asumen el rol tradicional de vivir femeninamente, las cuales son etiquetadas de “locas” o desadaptadas; y por otro están las que intentan asumir el rol tradicional, quienes se encuentran enloquecidas. Esta situación causa en la mujer confusión y depresión por la obligatoriedad de tener que amoldarse a un papel impositivo y contradictorio, lo que provoca en ellas crisis frecuentes, debido a que se sienten confundidas en una situación de conflicto entre lo que sienten y una realidad contradictoria que ubica lo que ocurre dentro y fuera de ellas como culpa suya.

¹ Concepción Fernández Casalis, *Mujer, infraestructura de la locura y el silencio*, 1984.

Lectura 7 María de Lourdes Cruz, *Prevencción y detección del abuso sexual en el nivel preescolar*, tesis de Licenciatura, inédita, México, 2002, pp. 34-45.

Deteccción y prevencción del abuso sexual infantil

Pese a la gran cantidad de explicaciones que, como vimos a lo largo del apartado anterior, se pretenden dar al fenómeno, a fin de analizarlo y proponer alternativas de solución o intervención, frecuentemente ocurre que unas y otras se dirigen hacia aspectos diferentes de un problema que, sobre todo, se caracteriza por su multicausalidad y diversidad, dando lugar a acciones aisladas que poco han ayudado a generar cambios reales, tanto en los menores como en los agresores y en las familias.

Así mismo, pocas veces se toma en cuenta que el abuso sexual infantil suele darse en presencia de otros tipos de abuso infantil, “12 por ciento de los niños que sufren maltrato son víctimas al mismo tiempo de distintas formas de maltrato sexual”,¹ lo cual facilita que se desvíe la atención de éste.

Todo lo anterior muestra cómo la detección del abuso sexual infantil constituye un problema delicado, y en algún sentido diferente de la detección de otros tipos de abuso; cuando se sospecha este tipo de maltrato, casi nunca deja pruebas materiales irrefutables y enciende una cadena de reacciones emocionales tanto en el niño como en su entorno, fácilmente confundidas con rebeldía y mal comportamiento, lo que lo encubre y confunde a los adultos cercanos al niño(a), quienes muchas veces lo sancionan por estas mismas reacciones y conductas.

Es de suma importancia conocer las alteraciones más frecuentemente presentadas en relación con el abuso sexual infantil, a fin de que nos permitan ubicar la probabilidad de que un menor se encuentre en esta situación. Conviene recalcar que no todo menor que presenta alguna de estas lesiones, conductas y/o actitudes, es abusado sexualmente; sin embargo, son señales de alarma que deben tomarse en cuenta.

Alteraciones físicas:

- Ropa interior rota o manchada
- Sangrado o dolor a nivel rectal o vaginal
- Dolor, ardor o contacto excesivo del (la) menor, con el área genital
- Infecciones en el recto, boca, garganta o vaginales
- Presencia de enfermedades sexualmente transmisibles o de embarazo.

Alteraciones psicológicas:

- Irritabilidad
- Apego a los padres y/o miedo repentino ante alguna(s) personas
- Resistencia a ir a la escuela o a participar en los juegos que antes prefería

¹ C. Chanona, *op. cit.*

- Trastornos alimentarios y de sueño
- Regresiones, tales como enuresis o encoporesis
- Agresividad
- Falta de concentración en estudios
- Bajo rendimiento académico o problemas de conducta.

Es importante señalar que la forma en que se presentan estas secuelas puede variar en función del impacto del abuso.

Contexto familiar y sociocultural

Las causas del maltrato infantil son múltiples, sin embargo, algunos autores manifiestan que existen contextos en los que se detecta con mayor frecuencia y que se consideran determinantes para que se reproduzca este fenómeno. Al respecto, cabe aclarar que este fenómeno se desarrolla sin importar raza, credo, religión, posición económica, etc.; los contextos que a continuación se explican son: familiar, social y cultural.

Contexto familiar

Una característica propia del abuso sexual infantil es que estas relaciones se basan en un ambiente donde se ejerce el uso excesivo del poder; se tiene por entendido que los padres poseen una autoridad sin límites, intolerante, inflexible y con la verdad absoluta. Por este motivo, los padres y la mayor parte de la sociedad consideran el maltrato como algo cotidiano y justificado, amparado en que se tiene la razón. Los padres o las personas cercanas a los niños justifican sus abusos con frases como: “lo hago por tu bien”, “soy mayor que tú y me debes obedecer”, “si no lo haces, ya no te querré”. De esta forma, los niños no tienen oportunidad de decidir ni de actuar, y consideran que lo que les sucede es común, además de que la relación autoritaria limita la comunicación y ello provoca que los niños(as) no tengan a quién recurrir al sufrir el abuso, dado que no existe la confianza para expresar sus miedos a sus padres.

Contexto sociocultural

Aunque no es privativo de lugares de bajo nivel económico y cultural, sí es posible que en este tipo de comunidades se den más casos de abuso sexual infantil, debido a que la información que llega a estos lugares es poca y los intereses de las personas que habitan comunidades de bajos recursos no son la búsqueda de información, sino la subsistencia diaria. Esto, aunado a la necesidad de salir a trabajar y dejar a los pequeños bajo el cuidado de otras personas, puede provocar que las situaciones de riesgo se vuelvan más latentes.

Secuelas del abuso sexual

Debido a la gran diversidad de conductas sexualmente abusivas que pueden existir, así como a las historias personales y familiares de los menores agredidos, resulta imposible e inadecuado generalizar acerca de las consecuencias que pueden tener en el desarrollo del niño(a). Aun cuando existen conductas que pueden en-

contrarse de manera recurrente en los menores y que pueden servir de alerta, éstas suelen tener dimensiones distintas en función de la edad, la historia, el tipo de abuso, las habilidades del menor y la reacción de los padres.

Las secuelas de abuso sexual en menores varían dependiendo del sexo, la edad y el contexto en el que el niño(a) se desarrolla, así como de las características del abuso en cuanto a su frecuencia, severidad y existencia o ausencia de violencia física durante el mismo; todas estas variables influyen en las secuelas que el niño pueda presentar.

Las secuelas de abuso sexual pueden presentarse tanto a corto como a largo plazos. Las primeras son reacciones del menor al ser descubierto el abuso y las segundas se relacionan con las secuelas de adultos abusados en su infancia, aunque es importante señalar que no siempre se presentan de la misma forma.

Las secuelas que enumeraré a continuación son útiles para alertarnos de que algo puede estar pasando con el niño y detectar la probabilidad de que se esté perpetrando un abuso, sólo en la medida en que sean acompañadas de una entrevista tanto al menor como a los padres o personas cercanas:

- **Confusión y ansiedad.** Aparecen en mayor proporción cuando el menor agredido es más pequeño, ya que constituyen reacciones espontáneas debido al conflicto al que el niño se enfrenta.
- **Culpa, angustia y depresión.** Al constituir una mejor organización mental de los hechos, se dan en menores con un poco más de edad.
- **Sexualidad inapropiada.** El haber sido víctimas de abuso sexual los convierte en agentes más vulnerables a ser atacados; además, este hecho hace que intenten “sexualizar” sus relaciones para agradecer y buscar el afecto de otras personas, lo que manifiesta su baja autoestima.
- **Dependencia emocional.** Se da con base en las características de su contexto social y su desarrollo psíquico.
- **Posiciones adultas prematuras.** Tanto en el plano sexual como en el desarrollo de roles familiares y sociales.²

También es posible observar que los niños abusados sexualmente pueden llegar a causarse lesiones a propósito, a fin de resultar desagradables a la persona que abusa de ellos, o para llamar la atención de que algo los está lastimando. Otros comportamientos que pueden facilitar la detección de abuso en niños son: la aparición de nuevos temores (a la oscuridad, a estar solo(a), a desconocidos o algún miembro en particular de la familia o amigos, etc.); cambios de comportamiento (pérdida de apetito, irritabilidad, pesadillas, preocupación por el aseo personal, etc.); actividad sexual precoz; cambios en la actividad escolar, entre otros.

² Glaser, 1991, citado en B. Vázquez, *op. cit.*

¿A dónde acudir?

Una vez que se ha detectado la existencia de este abuso, ya sea porque el tipo y cantidad de abuso se ha hecho evidente, o bien porque el mismo niño la ha denunciado, es trascendental que el profesional tome en cuenta decisiones cuyos objetivos deben ser:

- Asegurar la interrupción inmediata del abuso, poniendo los medios para garantizar una protección efectiva del niño, si es necesario, a expensas del agresor y no al contrario, como ocurre frecuentemente.
- Comunicarse con agentes sociales relacionados con el menor y que están llevando a cabo su propia intervención, es decir, formar un equipo entre los adultos que conocen la situación del menor, a fin de no tomar decisiones aisladas.
- Tener información sobre el proceso legal que involucra este tipo de casos para apoyar la decisión de la denuncia, en caso de que así se decida; lo cual, además, es recomendable proponer en la medida en que este hecho ayudará a disminuir la posibilidad de que el agresor actúe de nuevo, con el mismo u otros menores.

Leyes a favor de los niños en México

Como ya se ha venido mencionando, a partir de que numerosos estudios han demostrado que el problema del abuso infantil conlleva gran cantidad de consecuencias que impactan a la sociedad en su conjunto, la preocupación de algunas organizaciones internacionales se ha centrado en la protección de los niños y las niñas. La primera Declaración sobre los Derechos del Niño se llevó a cabo en 1924, en Ginebra; seguida de la Convención Internacional del Magisterio Americano sobre los Derechos del Niño, realizada en Buenos Aires en 1928; finalmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas ratificó el 20 de noviembre de 1959 la Declaración de los Derechos del Niño.³

Sin embargo, no es sino 31 años después, el 19 de junio de 1990, que la Cámara de Senadores del Congreso de la Unión de nuestro país ratifica esta declaración, la cual fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de junio y ratificada por el Ejecutivo el 21 de septiembre y promulgada el mismo año.⁴

La Declaración de los Derechos del Niño cuenta con 54 artículos, en los cuales se hace referencia a los distintos derechos del niño(a), tanto en su aspecto material como espiritual. Al ratificar la Convención, los gobiernos quedan jurídicamente obligados a respetar sus disposiciones, desde garantizar a las niñas y niños el acceso a los niveles de atención de salud y educación de manera gratuita, hasta brindarles protección contra el abuso y abandono; compromisos que, por demás, no han sido cumplidos en su totalidad, tanto en México como en muchos otros países, dejando un gran vacío entre las leyes y las prácticas.

³ C. Chanona, *op. cit.*

⁴ Asamblea Legislativa del Distrito Federal, *Los derechos de los niños y de los jóvenes.*

Sin embargo, tampoco pueden negarse los esfuerzos que tanto instituciones gubernamentales como no gubernamentales han hecho para la protección de los y las menores, reflejados en programas y leyes que sí contemplan la protección de los niños(as) en nuestro país, entre los cuales se encuentran:

- La Procuraduría General de Justicia del D.F. y de los estados de la república, que han creado los centros de apoyo y atención a la violencia en la familia.
- El programa de asistencia jurídica del DIF, que a través de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia brinda asesoría a mujeres, menores, discapacitados y ancianos en situación de abandono.
- Igualmente, se ha promovido a nivel nacional la creación de juzgados especializados en materia familiar, contándose actualmente con 24.
- Entre las pocas organizaciones civiles que se ocupan del apoyo y asesoría a menores abusados, en el D.F. y a nivel nacional encontramos al Colectivo Mexicano para la Protección de la Niñez (COMEXANI), la Asociación Mexicana contra la Violencia hacia las Mujeres (COVAC), la Asociación contra la Violencia Física y Sexual (AVISE); no obstante, a nivel estatal las opciones se reducen aún más, con lo que la demanda de apoyo rebasa por mucho la capacidad de los servicios ofertados.

Lo anterior muestra que a pesar de los compromisos adquiridos ante las organizaciones internacionales para brindar protección a los menores, la capacidad del gobierno se encuentra rebasada por la dimensión del problema, que además seguirá aumentando en tanto no se tomen las medidas preventivas necesarias. De ahí que sensibilizar a la población sobre el problema, especialmente a quienes tienen mayor contacto con los menores, sea de suma importancia para favorecer su incidencia en diferentes niveles.

Si bien es cierto que en los últimos años se le ha dado mayor difusión al tema del abuso sexual y que los medios de comunicación han dado a conocer una gran cantidad de hechos de este tipo, además de que diferentes organizaciones promueven la protección al menor en todos los sentidos, el abuso no ha podido ser erradicado de nuestra sociedad; las tareas desarrolladas hasta ahora resultan insuficientes.

Al igual que cualquier otro conocimiento, para hablar a un niño de abuso sexual debe iniciarse por saber qué conocimientos posee. En la actualidad, la mayoría de los niños son alertados de los diferentes peligros a los que comúnmente pueden enfrentarse; también se les ha alertado de no hablar con extraños; sin embargo, si no se les informa de acuerdo con su edad, seguramente estarán confundidos o tendrán concepciones erróneas de los peligros que pueden enfrentar.

No se puede saber con precisión en qué momento el niño o la niña pueden pasar por situaciones de riesgo, por ello es necesario estar preparado para que estas situaciones no afecten su integridad física y emocional. Es importante aclarar que para iniciar con la tarea de prevenir el abuso sexual en menores, debe asumirse un verdadero compromiso que implica el ser conscientes de la responsabilidad de que se pretenden transmitir ideas coherentes con nuestra manera de pensar a los niños

La información como medida de prevención

La prevención del abuso sexual en los niños de nivel preescolar debe basarse en formar en el niño mecanismos de defensa que reduzcan, en la medida de lo posible, su carácter de vulnerabilidad ante los posibles atacantes. En general, los niños que sufren de abuso sexual no saben en un principio a qué se están enfrentando; más tarde se ven obligados a guardar silencio por amenazas o por el miedo a la reacción de los padres ante la revelación del hecho, además de que se sienten responsables de la situación y no saben cómo decir lo sucedido ni a quién acudir.

Lo ideal para que los niños puedan evitar un abuso es que ellos se sientan seguros de sí, siendo conscientes de su poder de decisión, conociendo sus derechos y teniendo cerca a un adulto capaz de confiar en ellos. Es indispensable tanto la información como la prevención.

Cualquier niño puede ser víctima de abuso sexual, por tanto, los adultos responsables de los niños deben ser conscientes de las posibilidades que ellos tienen para apoyar a los niños(as) y, sobre todo, informarse de manera adecuada. Únicamente los adultos bien informados pueden ayudar a los niños.

La información que se ofrezca a los niños debe de ser proporcionada de manera adecuada, *“la educación tendría que incluirse en el proceso educativo y ser parte del mismo”*⁵ A pesar de que se pretende que los niños estén bien informados sobre el tema del abuso sexual, la responsabilidad del tema no debe deslindar a los menores y los adultos siempre tendrán esta responsabilidad en sus manos.

Para que un niño sepa qué hacer cuando se encuentre en una situación ligada con el abuso sexual, debe tener nociones de lo que está sucediendo: “los niños con los que nunca se ha hablado de sexualidad... llegan a creer con el tiempo que la sexualidad es algo indecente, sucio, algo que no se debe formular con palabras y que es mejor no hablar de ello...”⁶ Por ello, cuando un niño sufre de abuso sexual no les es posible expresarlo abiertamente, porque al mismo tiempo siente vergüenza, culpa y miedo; estos niños no han aprendido a hablar de sexualidad y por lo mismo carecen de palabras adecuadas para expresar lo que les sucede.

Si bien es cierto que se habla de la importancia de la información como medida de prevención, cabe aclarar que no es adecuado impartir temas extensos en sesiones de horas. Lo importante, sobre todo en el nivel preescolar, es que la información sea transmitida a manera de juego y de forma natural en el proceso educativo.

Importancia de la prevención institucional

La mayoría de los adultos tiene dificultades para hablar de la sexualidad como algo natural; la información que recibieron en su infancia es superficial y relacionan la sexualidad con un sentimiento negativo. A ello se suma el hecho de no saber qué momento es el adecuado para hablar de sexualidad a sus hijos y, por tanto, dejan la tarea de informar sobre educación sexual en manos de maestros o amigos de los menores. Esta última opción es la menos indicada porque, seguramente, se dará información errónea y esto llevará a po-

⁵ B. Beate, *Abusos sexuales en los niños*, p. 85.

⁶ *Ibid.*, p. 115.

siciones desfavorables de los niños ante la sexualidad. En la escuela, en cambio, donde hay menos carga emocional, la información se vuelve más técnica y objetiva, lo que la convierte en el mejor agente de información para prevenir el abuso sexual de menores.

El primer paso, y el más difícil, es abordar el tema, sin embargo, hoy en día se cuenta con una infinidad de técnicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se aplican a todo tipo de temas que surgen del interés de los niños. ¿Por qué no utilizarlas también en este tema? Al niño de edad preescolar le agradan las narraciones, los títeres, las escenificaciones; es de esta forma lúdica como sería ideal tratar el tema, ya que resultará más significativo y podrá ampliar su conocimiento sobre el tema.

Como ya se mencionó, es indispensable que la prevención de abuso sexual infantil no sea un tema aislado, sino parte de los contenidos de planes de estudio desde los primeros años de educación. “Se intenta que los niños y niñas adquieran cuatro habilidades básicas: asertividad, habilidades de discriminación, de afrontamiento del abuso y de búsqueda de ayuda y superación del abuso”.⁷

- Entrenamiento en asertividad: consiste en la capacidad de defender sus derechos sin agredir ni ser agredido, de protegerse en situaciones que pueden parecer injustas o peligrosas; es la capacidad de expresar gustos o intereses, creencias u opiniones abiertamente, así como pedir aclaraciones y sobre todo decir no cuando se considere oportuno. El niño(a) debe de entender que su intimidad le pertenece y que sólo puede compartirla con quien él decida.
- Entrenamiento en habilidades de discriminación del abuso: la mayoría de los abusos sexuales suceden sin que el menor se dé cuenta de lo que está sucediendo ya que interpretan que la conducta del adulto es la apropiada: “el adulto siempre hace lo correcto”. El menor ha sido educado para acatar las disposiciones de los adultos y cumplir lo que éste dice; por tanto, es importante que desde un principio el o la menor detecte actos anormales y dejarle claro que no está obligado(a) a tener contactos que no desee, así se trate de un beso a cualquier familiar o persona, ya que esto lo confundirá y no sabrá reaccionar ante un eminente abuso porque creerá que es lo correcto.
- Entrenamiento en habilidades de afrontamiento del abuso: si para una persona adulta resulta eminente que ante una situación de abuso es prácticamente imposible reaccionar, imaginemos la cantidad de sentimientos y emociones que se desbordarán en el niño ante una situación de esta magnitud. Se debe aclarar al niño que si considera que puede ser oído por otra persona, grite o recurra a ella para que intervenga; en caso contrario, lo mejor es no poner resistencia física ya que pueden resultar más lastimados. Lo más importante es que los (las) menores deben ser conscientes de que ellos son dueños de su cuerpo y que deben de decir **NO** al agresor.
- Entrenamiento en habilidades de búsqueda de ayuda: los sentimientos de culpa, vergüenza, temor, etc., que se agolpan en el niño(a) víctima de abuso, provocan que calle el hecho, pues en general temen a la reacción de sus padres o educadores. Lo más importante es que el niño sepa que no debe guardar secretos en estos casos y darle confianza de que al narrar el hecho se le creerá y se podrá buscar ayuda especializada.

⁷ S. López, *op. cit.*, p. 44.

Medidas básicas de prevención

Beate Besten señala en su libro *Abusos sexuales en los niños* que existen puntos básicos para iniciar al niño en la sexualidad y lograr que se encuentre prevenido en caso de una situación de abuso sexual. A continuación se desarrollarán estos puntos importantes:

- Permitir y transmitir sentimientos: se considera como una actitud básica el hecho de que los niños jueguen con su cuerpo, que lo exploren; es la manera en que ellos conocen su cuerpo y el de otros niños(as) de su edad, como ya se mencionó antes. Es indispensable que los pequeños sean receptores de afecto por parte de las personas cercanas a ellos (familia y amigos cercanos), aclarando que estas demostraciones de afecto deben estar determinadas por lo que el niño acepte, sin que se preste al abuso. Si además de esto los padres se manifiestan cariño ante sus hijos, esto les dará otra perspectiva hacia la sexualidad.
- Nombrar correctamente los órganos genitales: al hablar sobre sexualidad es muy importante conocer y llamar por su nombre los órganos genitales. Conviene que desde el principio se les llame por su nombre, al igual que a las demás partes del cuerpo; desde que los niños son muy pequeños, saben que tienen ojos, boca, manos, etc., ¿por qué no decirles que también tienen una vagina y un pene? En ocasiones, el hecho de relacionar los órganos sexuales con la función excretora les hace ver un efecto negativo; es válido que el niño(a) determine un nombre “cariñoso” para sus órganos sexuales, pero es necesario que también conozca el nombre real de los mismos.
- Transmisión de conocimiento: dependiendo de las necesidades de los niños y de sus conocimientos previos, es necesario que se le dé a conocer todo lo relacionado con la sexualidad. De esta manera podrá desmitificarse la sexualidad y será un tema más accesible, que no tomará por sorpresa a los niños con percepciones erróneas.

Ante todo, la verdadera prevención tendrá suficientes fundamentos en la medida en que padres y educadores fortalezcan el carácter de los niños, fomenten su carácter independiente, amplíen su libertad y asertividad, para que sean los propios niños quienes tengan poder de decisión y logren protegerse en la medida de lo posible.

Lectura 8 Instituto Nacional de las Mujeres, *Manual de Procedimientos para el Centro de Atención y Refugio para Mujeres y sus Hijos e Hijas Víctimas de Violencia Familiar y Sexual*, México, INMUJERES, 2004, pp. 81-88.

Barreras para dejar al agresor

a. El Síndrome de Estocolmo Doméstico en mujeres maltratadas

A pesar de que las cifras de incidencia en lo relativo a la violencia contra la mujer ejercida por esposos o compañeros sentimentales, o en el marco de relaciones afectivas de otro tipo, están ganando en publicidad con respecto a épocas anteriores, lo cierto es que aún queda mucha realidad oculta por conocer.

Al tiempo que son varios los factores que han contribuido a que los contornos del fenómeno se expongan a la luz pública denunciados por la mujer, también son diversos los elementos que ayudan a que el silencio de la víctima sea un obstáculo en la solución para numerosos casos de violencia contra las mujeres. Entre los elementos que mantienen a la mujer en silencio sobre el maltrato que sufre, pueden contarse diversos procesos paralizantes, relacionados y generados por el miedo, la percepción de ausencia de vías de escape o salida por parte de la víctima y la carencia de recursos alternativos, sobre todo en mujeres con hijos que no vislumbran, por causas variadas, un apoyo externo viable.

Sin embargo, quienes trabajan buscando explicaciones y líneas de actuación para sofocar el fenómeno de la violencia y atajar sus consecuencias, conocen que en no pocas ocasiones mujeres a las que se supone una independencia personal o económica y una posibilidad de acceso a recursos alternativos continúan en relaciones donde sufren violencia. Estas mujeres, que desarrollan actividades que hacen pensar que no están sometidas a una parálisis o retracción por miedo y que incluso llegan a emprender con éxito iniciativas en varios ámbitos de sus vidas, parecen incapaces de denunciar a sus agresores, con quienes siguen conviviendo, y mucho menos de abandonar la relación. Por otra parte, este tipo de mujeres, de perfil social considerado más independiente, y aquellas otras de dependencia más ligada a un núcleo familiar del tipo que sea, comparten la reacción paradójica de desarrollar un vínculo afectivo todavía más fuerte con sus agresores, defendiendo sus razones, retirando denuncias policiales cuando han tenido un momento de lucidez y las han presentado, o deteniendo procesos judiciales al declarar a favor de sus agresores antes de que sean condenados. Estos efectos paradójicos se producen y quizá sea tiempo de ir buscando sus mecanismos y líneas de intervención.

Algunos teóricos han tratado de arrojar luz sobre la ocurrencia de estos vínculos paradójicos entre víctima y agresor, fundamentalmente apelando a claves afectivas o emocionales que aparecen en el contexto del entorno traumático. Dutton y Painter (1981) han descrito un escenario en el que dos factores, el desequilibrio de poder y la intermitencia en el tratamiento bueno-malo, generan en la mujer maltratada un lazo traumático que la une con el agresor mediante conductas de docilidad. Según Dutton y Painter, el abuso crea y mantiene en la pareja una dinámica de dependencia debido a su efecto asimétrico sobre el equilibrio de poder, siendo el vínculo traumático producido por la alternancia de refuerzos y castigos.

Sin embargo, esta teoría descansa aparentemente en el condicionamiento instrumental que, desde nuestra perspectiva, es válido para dar cuenta de algunos aspectos del repertorio de victimización (principalmente

de aquellos referidos a la indefensión aprendida), pero falla en cubrir el complejo aparato psicológico asociado con estos vínculos paradójicos. Según nuestro entendimiento, la incertidumbre asociada a la violencia repetida e intermitente es clave en el camino hacia el desarrollo del vínculo, pero no su causa única. Además, la teoría no considera que alguna esfera de desequilibrio de poder es en cierta medida inherente a muchas relaciones humanas: en las parejas traumáticas no parece ser una consecuencia, sino un antecedente al abuso.

Otro modelo que busca una explicación para el comportamiento paradójico de las mujeres maltratadas es el tratamiento factorial de Graham sobre reacciones del tipo Síndrome de Estocolmo en mujeres jóvenes que mantienen relaciones de noviazgo (Graham, Rawlings et al., 1995). Su modelo factorial toma la forma de una escala de evaluación de 49 ítems alrededor de un núcleo caracterizado por distorsiones cognitivas y estrategias de coping, y dos dimensiones secundarias denominadas 'daño psicológico' y una más ambigua 'amor-dependencia'. La teoría de Graham, de propósitos evaluativos, perfil topográfico y metodología correlacional, fue diseñada para detectar la aparición de síntomas del Síndrome de Estocolmo en mujeres jóvenes sometidas a abuso por parte de sus compañeros sentimentales, y se basa en la idea de que el síndrome es el producto de un tipo de estado disociativo que lleva a la víctima a negar la parte violenta del comportamiento del agresor mientras desarrolla un vínculo con el lado que percibe más positivo, ignorando sus propias necesidades y volviéndose hipervigilante ante las de su agresor (Graham y Rawlings, 1991). Sin embargo, mientras esta explicación puede ser válida para describir alguno de los procesos globales implicados en el síndrome, no proporciona una hipótesis teórica sobre la naturaleza del proceso traumático más allá de algunos de sus elementos constituyentes.

Por nuestra parte, ante el déficit de teorías que den cuenta con mayor precisión de los procesos y dinámicas psicológicas en este tipo de efectos paradójicos, y trabajando en una estructura teórica similar para el Síndrome de Estocolmo (Montero, 1999), hemos desarrollado un modelo aplicable al ámbito de la violencia ejercida contra la mujer.

La hipótesis, presentada con el título '*Featuring domestic stockholm syndrome. A cognitive bond of protection in battered women*' en el XIV Congreso de la International Society for Research on Aggression, celebrado en Valencia entre el 9 y el 14 de julio de 2000, expone una estructura secuencial de reacciones psicofisiológicas que, de modo dinámico, acaban por generar en la mujer una variante del Síndrome de Estocolmo clásico (Montero, 2000).

Sin entrar en descripciones demasiado técnicas, el Síndrome de Estocolmo Doméstico (abreviadamente SIES-d) sería descrito como un vínculo interpersonal de protección construido entre la víctima y su agresor, en el marco de un ambiente traumático y de restricción, a través de la inducción en la víctima de un modelo mental (red intersituacional de esquemas mentales y creencias). La víctima sometida a maltrato desarrollaría el SIES-d para proteger su propia integridad psicológica y recuperar la homeostasis fisiológica y conductual.

La caracterización del SIES-d vendría determinada por un patrón de cambios cognitivos, su funcionalidad adaptativa y su curso terminal, como resultado de un proceso reactivo acaecido en la víctima ante la situa-

ción traumática. El proceso abarcaría cuatro fases: desencadenante, reorientación, afrontamiento y adaptación. En la fase desencadenante, las primeras palizas propinadas por el esposo romperían el espacio de seguridad previamente construido por la pareja sobre la base de una relación afectiva, espacio donde la mujer había depositado su confianza y expectativas; esta ruptura desencadenaría en la víctima un patrón general de desorientación, pérdida de referentes, reacciones de estrés con tendencia a la cronificación e, incluso, depresión. En la fase de reorientación, la mujer busca nuevos referentes de futuro y trata de efectuar un reordenamiento de esquemas cognitivos con base en el principio de la congruencia actitudinal, todo ello en orden a evitar la disonancia entre su conducta de elección y compromiso con la pareja y la realidad traumática que vive. La mujer se autoinculpa de la situación y entra en un estado de indefensión y resistencia pasiva, llegando a una fase de afrontamiento, donde asume el modelo mental de su esposo y busca vías de protección de su integridad psicológica, tratando de manejar la situación traumática. En la última fase de adaptación, la mujer proyecta parte de la culpa al exterior, hacia otros, y el Síndrome de Estocolmo Doméstico se consolida a través de un proceso de identificación y alrededor del modelo mental explicativo del esposo acerca de la situación vivida en el hogar y sobre las relaciones causales que la han originado.

El SIES-d, como un tipo de trastorno de adaptación, sería el responsable del efecto paradójico encontrado en muchas mujeres que sufren maltrato en sus hogares, según el cual las víctimas defenderían a sus agresores como si la conducta agresiva que exhiben hacia ellas fuera producto de una sociedad injusta, y estos mismos esposos fueran víctimas de un entorno que los empujara irremediamente a ser violentos. Las mujeres maltratadas afectadas por el SIES-d, sobre la base de la asunción de las explicaciones esgrimidas por sus esposos o compañeros, retardarían indefinidamente la denuncia de la situación a las autoridades, observándose una gran proporción de casos de agresión en este ámbito que no salen del entorno donde se producen por la incapacidad de la víctima de denunciar los hechos. Incluso en numerosas de estas ocasiones, las denuncias por vía penal presentadas ante la autoridad judicial o policial son retiradas por las propias víctimas antes de que se traduzcan en sanciones efectivas para los agresores, creándose un círculo vicioso que mantiene las agresiones y sume a la víctima en un progresivo estado de deterioro personal.

b. El adjetivo “doméstico”

Montserrat Boix, coordinadora de Mujeres en Red, llama las condicionantes semánticas que podrían derivarse de la utilización del término ‘doméstico’ para calificar la manifestación del síndrome en el entorno que se analiza. En realidad, el modificador ‘doméstico’ ha sido elegido por dos razones: una de precisión conceptual y otra de economía, mitad clínica, mitad cognitiva.

Si entendemos doméstico como referido únicamente al recinto limitado por el domicilio, es cierto que las mujeres no son únicamente maltratadas en el entorno doméstico y, además, no sólo por sus maridos, sino también por parejas con las que no conviven. El uso del término no niega esta realidad y tampoco deseamos que la categoría se aplique a elementos dentro del fenómeno de la violencia contra la mujer, que no incluyan exactamente las características de un síndrome de Estocolmo. Si presuponemos, en cambio, que es en el ambiente doméstico donde más probabilidades tienen de gestarse en SIES-d, asumiendo implícitamente que puede darse en otras configuraciones ambientales. Pero ‘doméstico’ no se utiliza en sentido restrictivo, sino aceptando que la acepción no se circunscribe de modo reductivo al espacio físico de la vivienda, sino que se extiende a un espacio más amplio de experiencias vivenciales que ejercen de elementos autorreferenciales.

¿Es posible negar que en la mayoría de los casos que se observen, de modo simbólico, la pareja afectiva pase a formar parte del entorno doméstico entendido como anillo referencial primario para la identidad de la persona?

Por último, desde una perspectiva clínica, la denominación apunta exactamente hacia lo que quiere definir, igual que desde un punto de vista de comprensión rápida por cualquiera que reciba el concepto SIES-d y sepa qué es el síndrome de Estocolmo clásico: la asociación entre doméstico, SIES y violencia contra la mujer es automática.

c. Síndrome de adaptación paradójica a la violencia¹

A pesar de que en la actualidad las cifras que intentan mostrar un perfil de la violencia íntima contra la mujer, en el marco de relaciones afectivas, recogen los beneficios de un aumento progresivo de la publicidad y la concienciación social con respecto a épocas anteriores, lo cierto es que aún queda mucha realidad oculta por conocer.

Diversos factores han contribuido a que los contornos del fenómeno se expongan a la luz pública, pero en muchas ocasiones el silencio de la víctima y el mutismo, pese a observar el problema, de quienes le rodean, obstaculizan la búsqueda de soluciones. Entre los elementos que mantienen a la mujer en silencio sobre el maltrato que está sufriendo se encuentran procesos paralizantes generados y mantenidos por el miedo, la percepción por la víctima de una ausencia de vías de salida de la situación de tortura, y la carencia de recursos alternativos, sobre todo en mujeres con hijos que no vislumbran, por causas variadas, un apoyo externo viable.

En muchos casos, puede observarse que mujeres de perfil social considerado más independiente y aquéllas de dependencia más ligada a un núcleo familiar del tipo que sea comparten la reacción paradójica de desarrollar un vínculo afectivo gradualmente más fuerte con sus agresores, llegando al punto de asumir las excusas esgrimidas por el agresor tras cada paliza y de aceptar sus arrepentimientos, retirar denuncias policiales cuando han tenido un momento de lucidez y las han presentado, o detener procesos judiciales al declarar a favor de sus agresores antes de que sean condenados. El síndrome de Estocolmo es un conjunto de reacciones psicológicas observadas en personas sometidas a cautiverio mediante las cuales las víctimas acaban manifestando una paradójica adhesión a la causa de los secuestradores, estableciéndose cierto tipo de procesos de identificación entre rehenes y captores e, incluso, desarrollándose lazos afectivos y de simpatía en el contexto traumático del secuestro. En muchos aspectos, es posible establecer un paralelismo muy claro entre la emergencia de vínculos paradójicos en experiencias de personas sometidas a secuestro y en mujeres que sufren violencia en la intimidad, a modo de un Síndrome de Adaptación Paradójica a la Violencia Doméstica.

Igual que las personas en periodos prolongados de aislamiento durante un secuestro, las mujeres maltratadas sufren una exposición constante al miedo que provoca la agresión física continuada en su espacio íntimo. Los iniciales estados agudos de ansiedad se cronifican, pasando a generar cuadros depresivos que se

¹ Por Andrés Montero (Sociedad Española de Psicología de la Violencia), con autorización escrita del autor para uso de la Red Nacional de Refugios para Mujeres que Viven Violencia.

unen a las claves traumáticas del escenario de violencia para producir una configuración en donde la mujer, cada vez más aislada del mundo seguro que conocía junto a su pareja íntima, comienza a perder la noción de una realidad que ya no reconoce. La ruptura del espacio de seguridad en su intimidad, consecuencia de la conversión de su pareja de referente de seguridad y confianza a fuente de agresión y peligro, será el eje de desorientación sobre el que pivotará la incertidumbre acerca de cuándo y por qué se producirá la siguiente paliza. La mujer, ante estas perspectivas, pierde la capacidad de anticipar adecuadamente las consecuencias de su propia conducta y cede, cada vez más, a la presión de un estado de sumisión y entrega que le garantiza mínimas probabilidades de no errar en su comportamiento. El agresor mostrará momentos de arrepentimiento que contribuirán aún más a desorientar a la víctima y a incrementar la autculpabilización de la mujer.

La incapacidad de la víctima para poner en práctica recursos propios u obtener ayuda externa para disminuir el riesgo de agresión impulsará a la mujer a adaptarse, vinculándose paradójicamente a la única fuente que percibe de acción efectiva sobre el entorno: su pareja violenta. Para ello, disociará las experiencias negativas de las positivas y se concentrará en estas últimas, asumiendo la parte de arrepentimiento de su agresor, sus deseos, motivaciones y excusas, y proyectando su propia culpa al exterior de la pareja, protegiendo así su debilitada autoestima y modificando su identidad. Después, cada una de las percepciones e informaciones que reciba la mujer pasarán por el filtro del nuevo modelo mental que ha asumido para explicar su situación, complicándose en gran medida las probabilidades de extraer a esa víctima del entorno de violencia. En mujeres con relaciones personales muy limitadas al espacio doméstico, cuyas oportunidades de intercambio en otros ámbitos estén restringidas, la percepción de su espacio vital puede ser muy similar a la de un cautivo.

El Síndrome de Adaptación Paradójica a la Violencia Doméstica es, pues, un proceso generado por el miedo, potenciado por el aislamiento y la carencia de apoyo externo perceptible, y mantenido por ciertos estilos de personalidad en la víctima.

Este síndrome de adaptación crea un nuevo modelo para entender la realidad de violencia. En la Universidad Autónoma de Madrid se desarrolla una investigación de campo, dirigida por el profesor José Antonio Carrobes, con el objetivo de aportar un marco científico que lo defina, establecer medidas de psicología preventiva en los protocolos de atención a las víctimas y encontrar los procedimientos de intervención específicos para desactivarlo.

Detectar la presencia de este síndrome no es complicado, pero contrarrestar sus efectos sí puede serlo. La actitud de quienes mantienen el primer contacto con las víctimas de violencia doméstica, como pueden ser centros de atención sanitaria o social, juzgados o comisarías de policía, es esencial para identificarlo e introducir elementos de apoyo que permitan a la mujer salir de la dinámica circular que la mantiene expuesta a la agresión.

Los indicadores del síndrome no son, en realidad, nuevos en los ámbitos de atención a la mujer: se trata de víctimas que se autculpabilizan, que guardan silencio sobre el maltrato, que justifican cualquier golpe racionalizando los motivos de su agresor y apelando al vínculo afectivo que les queda. Sin embargo, hasta que

dispongamos de instrumentos terapéuticos que puedan aplicarse con efectividad, conocer el significado e implicaciones de esos signos, quizás introduzca prácticas que sirvan para sacar a más víctimas de sus contextos de violencia. La intervención del Síndrome de Adaptación sobre el mantenimiento del estatus de violencia requiere reforzar determinados parámetros en los servicios de atención a la mujer y nos demuestra que el maltrato en la intimidad es un problema social complejo que requiere cuidar y evaluar de modo sistemático los mecanismos de asistencia y atención a las víctimas.

El apoyo social y la calidad de la información que reciban las mujeres sometidas a maltrato son ingredientes básicos, pero pueden ser contraproducentes si son administrados con descuido o rutina. Cuando en nuestro entorno tenemos la sospecha o detectamos una situación de maltrato, más importante que hablar del problema en sí mismo con la víctima es exponer nuestra disposición para ayudarla y difundir señales de confianza. Generar espacios de seguridad alternativos, que sustituyan a los fragmentados en la víctima, puede ser la llave para la apertura de un canal de comunicación que será determinante para extraer a la mujer del núcleo de la violencia.

Referencias

- Dutton, D.G.; y S. L. Painter (1981), "Traumatic bonding: the development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse", en *Victimology: an International Journal*, núm. 6, pp. 139-155.
- Graham, D.L., y E.L. Rawling (1991), "Bonding with abusive dating partners: dynamics of Stockholm syndrome", en B. Levy (Ed.), *Dating Violence, Women in Danger*. Seal Press, Seattle, WA.
- Graham, D.L., E.L. Rawlings, et al. (1995), *A scale for identifying Stockholm syndrome reactions in young dating women: factor structure, reliability and validity*. *Violence and Victims*, núm. 10 (1), pp. 3-22.
- Montero, A. (1999), *Shaping the etiology of the Stockholm Syndrome: hypothesis of the Induced Mental Model*, *IberPsicología*, núm. 5 (1), p. 4.
- _____ (2000), *Featuring Domestic Stockholm Syndrome: a cognitive bond of protection in battered women*. Proceedings of the XIV World Meeting of the International Society for Research on Aggression.

Lectura 9 Instituto Nacional de las Mujeres, *Manual de Procedimientos...*, pp. 120-122, 153-154 y 159-161.

Consejería

a. Objetivo: Desarrollar habilidades que les permitan desactivar la violencia, recuperar el control de su vida, así como aprender nuevas alternativas de solución a los conflictos de manera no violenta, aplicándolo al desarrollo de un plan de vida efectivo.

b. Actividad: Consejería.

c. Responsable: Psicólogas.

d. ¿Cómo se hace? Con base en las necesidades y evolución de la usuaria, se trabaja a través del abordaje de diferentes temas preestablecidos.

Algunos de los temas son:

Identidad: (quién soy y quién me ha dicho cómo soy), cómo se construye el ser mujer desde la perspectiva de género, como están preestablecidos y transmitidos generacionalmente los roles del ser mujer y el ser hombre en una sociedad patriarcal; así como las culpas y miedos que la paralizan y no le permiten romper con el ciclo de violencia. Impacto de la violencia en su identidad.

Autoestima y asertividad: recuperación de su propia identidad (incluye la percepción de su cuerpo), reconocimientos de sus derechos, capacidades y habilidades en general y sobre sí misma, así como la aceptación y responsabilidad consigo. Reencontrarse con cómo quiere ser y qué puede hacer para lograrlo. Responsabilizarse de lo que puede lograr. Contacto con sus emociones y lo que puede hacer con ellas para salir adelante. Mitos y realidades. Impacto de la violencia en su autoestima. Límites.

Violencia: concepto, tipos, dinámica, ciclo de la violencia, círculo de control y poder, impacto en la salud física, emocional y familiar, mitos y realidades. Culpa, victimización y temores.

Los hijos y las hijas: el papel que se les asigna o asumen los hijos y las hijas, mitos y realidades, abuso sexual, tipo de maltrato que sufren, víctimas directas o indirectas, tipos de apoyo que se les puede brindar, reestructuración de la dinámica familiar (roles, límites, reglas de convivencia interna y extrafamiliares), desculpabilizar.

Sexualidad: mitos y realidades, violación y abuso dentro del matrimonio, impacto de la violencia en su sexualidad, identificación de emociones y sentimientos relacionados con diferentes aspectos de su sexualidad, desculpabilizar.

Plan de vida: definir necesidades y alternativas reales y alcanzables. Jerarquizar y estructurar estas necesidades.

Toma de decisiones: elegir la alternativa más factible de alcanzar. Revisar las consecuencias de las decisiones que se toman y desarrollar las acciones para llevarla a cabo. Evaluar otras alternativas.

e. Observaciones: Se realiza a través de un modelo integrativo que incluye el enfoque humanista centrado en la persona, perspectiva de género, cognitivo conductual y sistémico. El abordaje es desde un modelo ecológico, de Jorge Corsi, que incluye lo social, personal, asistencial y legal.

Apoyo en entrevistas iniciales

a. Actividades

1. Presentarse de manera cálida y reconocer a la persona el hecho de haber hablado y solicitado ayuda.
2. Clarificar las necesidades y demandas de ayuda del caso particular. Hecho esto, pueden surgir dos situaciones: que se confirme que su situación es de violencia familiar y así continuar con la atención o que la persona solicite servicios de otras instituciones, en cuyo caso se le canaliza (ver función de gestión).
3. Se evalúa el grado de riesgo del caso particular mediante indicadores como:
 - La historia de violencia de la mujer
 - La gravedad y frecuencia de los actos violentos
 - Actividades del agresor
 - Adicciones de la mujer y su agresor
 - Impacto emocional de la situación de violencia en la familia
 - Redes de apoyo familiares.

Si al evaluar el grado de riesgo de la mujer se determina como de alto riesgo, se le brindan las siguientes opciones:

b. Refugio:

1. Se le ofrece la opción de ingresar a refugio tomando en cuenta los siguientes criterios:
 - Apoyo familiar nulo o no confiable para su seguridad
 - Si se detecta la necesidad de apoyo psiquiátrico, se canalizará a la persona a una valoración, antes de ingresarla a refugio
 - Si la mujer acudió sola a oficina: el Departamento de Trabajo Social contactará a algún familiar autorizado por ella para llevarla a tal valoración
 - Se le realizará un oficio de canalización para que la reciban en el hospital al que está afiliada o a un hospital público
 - Según la hora en que se atendió a la persona y el tiempo de traslado, se realiza el plan de seguridad para que la mujer pase la noche en casa de algún familiar donde esté protegida e ingrese a refugio al siguiente día
 - Que acepte voluntariamente el ingreso
 - Que acepte las condiciones, reglamentos y normas al ingresar a refugio.

2. Exponer la situación de la mujer con el equipo multidisciplinario para valorar su ingreso a refugio.
3. Pedir a una psicóloga que realice y complemente la entrevista inicial y elabore el reporte psicológico.

Gestiones médicas y/o asistenciales

a. Vivienda

Si la mujer solicita apoyo para conseguir vivienda se revisan las siguientes opciones:

- Apoyo de un familiar
- Si la mujer considera el apoyo de su familia, la trabajadora social (oficina) contacta al familiar y le explica la situación en que se encuentra la mujer y se solicita el apoyo para ella y sus hijos por un tiempo determinado por ambas partes
- Si se aceptó brindar apoyo a la familia, se informa a la mujer sobre recursos asistenciales como des-pensas, apoyo en medicamentos y útiles escolares para reducir gastos de sus hijos
- Programas de apoyo para rentar casa en instituciones privadas (Caritas), donde se da apoyo económico a la mujer en vales, cuyo uso se compromete a comprobar con un recibo de renta de su casero.

b. Salud

Si la mujer no cuenta con servicio o seguro médico y requiere tanto ella como sus hijos de dicha atención hospitalaria y/o médica:

- Se valora en qué centro de salud, clínica u hospital público se le puede brindar la atención que requiere.
- Contactar al Departamento de Trabajo Social de la institución con el fin de gestionar el apoyo para la familia, tomando como antecedente las dificultades económicas que vive por encontrarse en una situación de violencia familiar.

c. Educación

La institución cuenta con un acuerdo de colaboración con la Secretaría de Educación y Cultura del Estado, el cual facilita, mediante previo oficio, el cambio inmediato de las y los menores a las escuelas públicas previamente detectadas por el área de trabajo social, en donde a las y los menores se les resguardará del riesgo de ser “secuestrados” por el agresor para ser usados como rehenes y forzar a la mujer a que vuelva al hogar.

En esta área se brinda apoyo a la familia cuando:

- A raíz de la violencia familiar en que está la familia, se presenta el ausentismo en las clases por parte de los hijos de la mujer
- Cuando la mujer desea prepararse para terminar la educación primaria, secundaria, o bien capacitarse en algún oficio, para después conseguir trabajo e independizarse.
- Cuando se requiere apoyo educativo para personas con capacidades diferentes

- Cuando a raíz de su situación de violencia requiere cambiar a sus hijos de escuela
- Cuando a raíz de su situación de violencia requiere ingresar a refugio, se procede a dar aviso a las escuelas de sus hijos.

d. Alimentación

Cuando la mujer refiere dificultad económica para cubrir esta necesidad, se le gestiona apoyo en despensa a través de las siguientes instituciones: (incluir aquí las instituciones propias del estado).

e. Laboral

Cuando la necesidad de la mujer es trabajar:

- Se le brinda información sobre bolsas de trabajo
- Se le informa sobre programas de apoyo económico a desempleados por parte de la Secretaría del Trabajo del Gobierno del Estado.
- Se le realizan otro tipo de gestiones, como de apoyo en despensa, mientras ella consigue un trabajo que le permita percibir un ingreso.

f. Refugio temporal

Cuando la mujer solicita refugio temporal de una semana para:

- Albergarse mientras puede irse con algún familiar
- Albergarse mientras consigue donde quedarse, pues proviene de otro estado
- Albergarse el fin de semana, como parte del plan de seguridad elaborado con ella, cuando la mujer está siendo atendida en consulta externa en oficina
- Albergarse a la familia cuando no hay espacio en refugio para ella
- Madres solteras y embarazadas.

g. Trámites

De acuerdo con las gestiones mencionadas, deben cumplirse los siguientes trámites:

- Contacto telefónico con la institución que brindará el apoyo
- Elaboración del oficio de canalización gestionando por escrito el apoyo
- Explicación a la mujer de los requisitos de apoyo de la institución que lo brindará
- Enviar por fax, si se requiere, el oficio de canalización; si no, se entrega a la mujer el oficio original para que lo presente en la institución a la que fue canalizada
- Dejar copia del oficio de canalización en el expediente de la mujer
- Contacto telefónico con los familiares, en caso necesario
- De ser necesario el acompañamiento, conviene llevar copia de los convenios de apoyo con la institución que brindará el apoyo.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Módulo I. Identifiquemos qué es el género

- Alfaro, María Cecilia, "Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad", en *Serie hacia la equidad 9*, Unión Mundial para la Naturaleza/Fundación Arias para la Paz y el Progreso humano/INMUJERES, San José de Costa Rica, 2001.
- Ferro Calabrese, Cora, *Primeros pasos en la teoría sexo-género*, EMAS/Centro Michoacano de Investigación y Formación "Vasco de Quiroga", A.C. (CEMIF), México, 1996.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *El ABC de género en la Administración Pública*, INMUJERES, México, 2004.
- _____, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, México, SEP/INMUJERES, 2003.
- _____, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, SEP/INMUJERES, 2005.
- Lagarde, Marcela, *Identidad genérica y feminismo*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, 1999.
- Lamas, Marta, *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997.

Módulo II. Construcción genérica de la violencia

- Carrillo, Roxanna, "La violencia contra la mujer: un obstáculo para el desarrollo", en *Genero y derechos humanos*, México, CIDHAL, 1998.
- CIDHAL, "Violencia contra las mujeres. El potencial y el desafío del enfoque de derechos humanos", en *Género y derechos humanos*, Centro de Documentación "Betsie Hollants", México, CIDHAL, 1998.
- "Derechos humanos y violencia contra la mujer en la familia", en *La violencia y los derechos humanos de la mujer*, Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana, Bogotá, 1992.
- Duarte, Patricia, "Violencia contra la mujer, obstáculo para el desarrollo y la democracia", en *La violencia de género en México: un obstáculo para la democracia y el desarrollo*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, 1996.
- Keijzer, Benno de., "El varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva", en *Género y salud en el sureste de México*, ECOSUR, México, 1997.
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.*

Módulo III. La violencia hacia los niños y niñas

- Camacho, Gloria (coord.), *Equidad de género en la escuela. Módulos de capacitación para docentes*, CEPLAES-CONAMU, Ecuador, 1998.
- COVAC, UNICEF, *Manual sobre maltrato y abuso sexual a los niños: aspectos psicológicos, sociales y legales*, Asociación Mexicana contra la Violencia a las Mujeres/UNICEF, México, 1995.
- II Congreso Nacional sobre Maltrato Infantil*, DIF/UNICEF/PGR/Comisión Nacional de los Derechos Humanos/PGJ/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal/SEP, México, 23 y 24 de noviembre de 1998.
- Lagarde, Marcela, "Identidad de género y derechos humanos", en *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, IIDH, México, s/f.
- Rvazzola, María Cristina, *Historias infames: los maltratos en las relaciones*, Paidós, México, 1999.

Módulo IV. Acciones de prevención: recursos personales y sociales

- Amnistía Internacional, *Está en nuestras manos, no más violencia contra las mujeres*, EDAI, Madrid, 2004.
- Arrieta, Guazo Gloria, et al., *¡Seamos diferentes! Manual de superación personal para mujeres*, Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C. (EDUC), México, 1998.
- Branden, Nathaniel, *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*, Paidós, México, 1993.

- GEM, Vereda Themis, *Asistente para la resolución de conflictos familiares*, SEDESOL, México, 2003.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *Legislación nacional que tutela el derecho a una vida libre de violencia*, Col. Jurídica Género y Violencia, INMUJERES, México, 2005.
- Programa Regional de Capacitación en Violencia Doméstica, *Manual Metodológico de Capacitación en el Abordaje de la Violencia Intrafamiliar contra las Niñas y los Niños*, ILANUD, El Salvador, 1996.
- SNDIF, "Asertividad y derechos asertivos" en *Programa para el Desarrollo Integral del Adolescente*, Subdirección General de Asistencia y Concentración-Dirección de Promoción y Desarrollo Social, México, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrieta, Guazo Gloria, et al., *¡Seamos diferentes! Manual de superación personal para mujeres*, Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C./EDUC, México, 1998.
- Amnistía Internacional, *Está en nuestras manos, no más violencia contra las mujeres*, EDAI, Madrid, 2004.
- Barragán, Fernando, et al., *Violencia de género y currículum*, Aljibe, Málaga, 2001.
- Cruz, M. de Lourdes, *Prevención y detección del abuso sexual en el nivel preescolar*, tesis de licenciatura, inédita, México, 2002.
- Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos, *Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, 2001.
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*, INEGI/INMUJERES/UNIFEM, México.
- GEM, Vereda Themis, *Asistente para la resolución de conflictos familiares*, SEDESOL, México, 2003.
- Género y Derechos Humanos*, Centro de Documentación "Betsie Hollants", CIDHAL, México, 1998.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, SEP/INMUJERES, México, 2003.
- _____, *Manual de Procedimientos para el Centro de Atención y Refugio para Mujeres y sus Hijos e Hijas Víctimas de Violencia Familiar y Sexual*, INMUJERES, México, 2004.
- _____, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, SEP/INMUJERES, México, 2005.
- Instituto de las Mujeres del D.F., *Transformando los conflictos*, mimeo, México, 2004.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela, *Identidad genérica y feminismo*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, 1998.
- Lamas, Marta, *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997.
- La perspectiva de género. Una herramienta para construir equidad en la familia y el trabajo*, Gobierno del Distrito Federal, México.
- Lozano, Itziar, et. al, *Entender la vida de otra manera. Cuaderno de trabajo para promotoras*, Ciudadanas en Movimiento por la Democracia/Instituto de las Mujeres del D.F., México, 2002.
- Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, SEDESOL/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México, 2005.
- Programa Regional de Capacitación en Violencia Doméstica, *Manual metodológico de capacitación en el abordaje de la violencia intrafamiliar contra las niñas y los niños*, ILANUD, El Salvador, 1996.
- Rvazzola, Ma. Cristina, *Historias infames: los maltratos en las relaciones*, Paidós, 1999.
- Tapia, Margot, *Violencia contra la mujer a través de múltiples miradas*, Centro de Apoyo Aquelarre, Santo Domingo, 1994.
- "Violencia de género", en *Violencia. Caminos hacia la equidad. Material educativo. Reflexionando sobre jóvenes y género*, México, s/f.
- Violencia familiar, una cuestión de género. Guía para capacitación*, t. II, Gobierno del D.F./SEDESOL, México, 2000.

Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Patricia Espinosa Torres
Presidenta
presidencia@inmujeres.gob.mx

Secretaría Ejecutiva
secretariaejecutiva@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Administración y Finanzas
administracion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Planeación
planeacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Promoción y Enlace
promocionyenlace@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico
evaluacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General Adjunta de Asuntos Internacionales
internacional@inmujeres.gob.mx

El Curso-Taller Prevención de violencia desde la infancia
se imprimió en el mes de marzo de 2006 en los talleres de Profesionales Gráficos de México,
Cañada 25, Col. Cuauhtémoc, Del. La Magdalena Contreras, C.P. 10020, México, D.F.
profesionalesgraficos@prodigy.net.mx

La edición consta de 15 mil ejemplares