

UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA

NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“El maltrato infantil en la escuela primaria del DF.”

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación
Presenta

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ RUIZ

TUTOR: ELENA AZAOLA

México, D.F.

Agosto, 2007

ÍNDICE

GLOSARIO	4
INTRODUCCIÓN	5
Objetivo	8
Hipótesis	9
Metodología	11
CAPÍTULO I.	
EL MALTRATO DESDE UNA VISIÓN FOUCAULTIANA	15
1. La práctica disciplinaria escolar	16
2. La disciplina como tecnología de poder	16
3. El dispositivo de la violencia	20
4. El maltrato infantil como dispositivo de control	22
5. El dispositivo de la sexualidad	37
6. La sexualidad desde los medios de comunicación masiva	43
CAPÍTULO II.	
EL MALTRATO INFANTIL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS	48
1. Los datos de la CDHDF	49
2. Datos y recomendaciones de la CNDH	51
3. Casos <i>no visibles</i> : escuela primaria <i>EPM</i>	58
I. Diagnóstico de la violencia. Padres de familia	62
II. Diagnóstico de la violencia. Alumnos	63
III. Evaluaciones de los niños	69
IV. Alumnos de cuarto y quinto grado	73
V. Alumnos de sexto grado	76
4. El <i>Bullying</i> y los casos de abuso sexual en las escuelas	80
I. Escuela primaria <i>EFN</i>	82
II. Los datos de abuso sexual en las escuelas primarias	87
5. La crisis de los patrones paterno-filiales y su relación	

con los agresores	88
6. De víctimas a victimarios	92
I. Los agresores adultos, caso de los internados de la SEP	95
II. El sexo de los agresores sexuales	99
CAPÍTULO III.	
CAMPAÑAS, TENDENCIAS Y ALTERNATIVAS	103
1. Una breve historia de las campañas de prevención	103
I. Grupos especiales para atender demandas de maltrato	
107	
II. Los vaivenes sexenales, un infortunio para la	
prevención del maltrato	
111	
2. Tendencias	115
3. Alternativas	116
I. Formación, actualización y superación de docentes	118
II. Cambiar el concepto de calidad educativa	119
III. Ampliación de la gestión educativa	120
IV. Apertura social de la escuela: el papel de la	
sociedad civil organizada	123
VI. Contexto internacional y marco legal	125
CAPÍTULO IV.	
CONCLUSIONES	127
ANEXOS	
1. Historia de Roy	131
2. Convención sobre los Derechos del Niño.	
Artículo 19	135
3. Primer tríptico de información 1994	138
4. Tríptico sobre maltrato infantil	139
5. Tríptico sobre abuso sexual	140
6. Acciones realizadas en Dirección 5	141
BIBLIOGRAFÍA	142

GLOSARIO

AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.
AIE	Aparato Ideológico de Estado
CAP	Child Abuse Potential Inventory (en su versión castellana llamado Inventario de Potencial de Maltrato Infantil)
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
DDF	Departamento del Distrito Federal
FICOMI	Federación Iberoamericana Contra el Maltrato Infantil
GEM	Grupo de Educación Popular Mujeres, AC
NCCAN	National Center on Child Abuse and Neglect
NGO	Group four the Convention of the Rights of the Child
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal
UAMASI	Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil
UNICEF	United Nations Children's Found
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil en las escuelas es un fenómeno social de amplias repercusiones educativas que observa múltiples dimensiones y complejas aristas que impide, entorpece, paraliza, frena o dificulta condiciones seguras y gratas para lograr un desarrollo armónico íntegro de las potencialidades humanas.

El maltrato va en contra de las metas que fija el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el cual plantea una educación que contribuya a una vida democrática para el constante mejoramiento económico social y cultural de los estudiantes; una educación nacional sin hostilidades ni exclusivismos y que contribuya a una mejor convivencia humana, al aprecio por la dignidad de las personas, sustentada en ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos; una educación basada en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos (Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*:15-16).

No basta reconocer que un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad (*Programa Nacional de Educación 2001-2006*:105), sino que es preciso comprender que las actividades escolares se despliegan en contextos sociales, económicos, políticos y culturales que hacen posible o no, una educación básica de buena calidad.

Los deseos gubernamentales de lograr que los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y convivencia social y que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, poco se refieren a los aspectos básicos e indispensables para propiciar condiciones mínimas hacia una verdadera mejora en la formación de los estudiantes.

Aunque se da por supuesto que las autoridades educativas siempre se preocupan por el desarrollo profesional docente y el enriquecimiento humano de

los educandos; y que los docentes y directivos son modelos de valores éticos. La realidad es que a menudo se dan situaciones dentro del ámbito escolar que imposibilitan la construcción de una auténtica educación básica de equidad y calidad. No en vano el Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal manifestó que:

"En el ámbito público hay estudios que revelan que los espacios más reproductores de conducta discriminatoria son las escuelas". (Emilio Álvarez Icaza, Conferencia "Violencia, racismo y antisemitismo", abril de 2003).

LA VIOLENCIA Y LAS ESCUELAS

La visibilidad social de la violencia en las escuelas se ha ido incrementado en las últimas dos décadas y de ahí que se hayan publicado diversos estudios internacionales sobre el tema, quizá porque la tolerancia social hacia este problema se ha ido reduciendo en forma paralela a la violencia en las escuelas (Browne, 1990; Fuster, 1993; De Paul, 1995; López, 1995; Prino, 1995; Barnett, 1996; Kendall-Tackett, 1996; Cantón, 1998; Youssef, 1998; Rowe, 1999; Solomon, 1999; Pithers, 1998; Gray, 1999).

En la ciudad de México, en los meses de diciembre de los años 1991 y 1992, Luis Eduardo Primero Rivas, coordinó dos simposios interdisciplinarios e internacionales llamados: *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas*, ambos eventos fueron apoyados por UNICEF, la CNDH, DDF y una efímera organización no gubernamental llamada Federación Iberoamericana Contra el Maltrato Infantil (FICOMI). Los organizadores editaron dos volúmenes (Primero, L., 1992), los cuales marcaron un importante antecedente en el análisis del problema del maltrato en las escuelas.

Desde entonces han aparecido algunas publicaciones sobre la temática (Martínez 1999; Ganem, 2002; Monroy, 2005). Pero sobre todo las notas en la prensa nacional con las denuncias por maltrato al interior de las escuelas han documentado este tema. Y aunque la prensa escrita en ocasiones tergiversa la

información con fines comerciales, el periódico es una herramienta útil para conocer algunos aspectos “no visibles” que suceden al interior del sector educativo.

En lo que va del siglo XXI los sucesos de violencia contra alumnos publicados por la prensa fueron reportados en su mayoría por los padres de las víctimas, aunque también las procuradurías estatales y las comisiones de derechos humanos en el país reportaron casos (*Diario de Xalapa*, 11/06/02; *Imparcial*, 19/06/02; *El Universal* 04/06/02 y 26/05/04; *El Herald*o, 14/12/01 y 28/10/02; *La Jornada*, 01/07/01, 20/05/02, 17/04/01, 13/04/00, 29/04/02, 08/06/02, 20/05/02, 20/08/02, 20/08/02 y 08/09/04; *Derechos de la Infancia*, 12/02/03, 10/04/03, 11/08/03, 28/07/05 y 26/08/05).

JUSTIFICACIÓN

El problema del maltrato infantil en las escuelas ha sido hasta ahora un tema poco estudiado. Poder mirar de manera analítica, al interior de las instituciones educativas y conocer críticamente las prácticas y formas comunes de interacción que acompañan los procesos de enseñanza aprendizaje es de suma importancia, no solamente para el campo educativo sino para la sociedad en general en el avance de la transparencia y los derechos humanos en estos espacios.

Por ello, en este trabajo nos proponemos investigar a profundidad tal problemática desde el punto de vista socioeducativo con el fin de develar, mediante el análisis crítico-reflexivo, las repercusiones que tal hecho tienen para la dinámica educacional y para un desarrollo humano más armónico, integral y sano.

OBJETIVO

El objetivo general que se plantea en este trabajo académico es:

Analizar el fenómeno del maltrato infantil en las escuelas de educación primaria del D.F., en el período del 2000 al 2005. Así como los factores y actores sociales que inciden en la problemática, sus causas y repercusiones.

Desde esta perspectiva, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué enfoques teóricos analizan la problemática?
- b. ¿Qué significa la violencia y el maltrato infantil escolar?
- c. ¿Cuáles son sus determinantes?
- d. ¿Por qué la SEP sigue negando el maltrato en las escuelas?
- e. ¿No hay interés de atender la problemática?
- f. ¿Es realmente un problema de visibilidad o se trata de tolerancia social ante las formas de abusos y maltratos en las escuelas?
- g. ¿Es inevitable que un número indeterminado de niños o niñas sufran maltrato en la escuela?
- h. ¿Qué papel desempeñan los actores involucrados: agresores, agredidos, institución escolar, autoridades federales, familias, organizaciones de la sociedad civil y sociedad civil en general?
- i. ¿Qué repercusiones tiene el fenómeno?
- j. ¿Qué posibilidades de solución se pueden encontrar?

HIPÓTESIS

La hipótesis de nuestro estudio es la siguiente:

La escuela está organizada bajo una lógica de maltrato a los niños o niñas en las escuelas, que funciona a través de:

- **las representaciones sociales.**
- **las relaciones de poder.**
- **las permisividades sexuales.**
- **Las desigualdades y aspiraciones de cada género.**

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Dada la complejidad del estudio retomaremos los siguientes conceptos y definiciones:

1. *Violencia: definición y tipologías.* Utilizamos la definición que ofrece la Organización Mundial de la Salud, ya que esta definición ofrece una perspectiva contemporánea y muy completa de todas las formas de violencia.

2. *Maltrato infantil definición, representaciones sociales y tipologías.* Un somero análisis de esta trayectoria y sus definiciones contemporáneas las realizamos basándonos sobre todo en las investigaciones de Finkelhor (1980, 1987, 1994); Casado (1997); Cantón (1998) y Bringiotti (2000).

Analizamos las representaciones sociales basadas en la tradición, la costumbre y el sentido común, que prevalecen alrededor del fenómeno, así como los mitos del castigo corporal y del abuso sexual. En estos aspectos incluimos las concepciones de diversos autores, entre los que destacan: Finkelhor (1985); Casas (1992); Strauss (1994); De Paul (1995); López (1995) y Gracia (2002);

En el presente siglo la clasificación por tipologías ha permitido mayores posibilidades de investigación, prevención y atención de casos. En nuestro trabajo analizaremos los tipos de maltrato que regularmente suceden al interior de las escuelas y de sus consecuencias. Las

referencias las hemos tomado principalmente de: Brizzio (1992); Carey (1994); De Paul (1995); López (1995); Bower (1996); Harrison (1997); Fergusson (1997); Youssef (1998); Shumba (1999); Bringiotti (2000); Meron (2001); entre otros.

3. **Patología y parafilias.** Estos conceptos los abordamos básicamente con la perspectiva de Foucault (1977 y 1961). Analizamos también algunos aportes sobre parafilias que se plantean en el texto *Encuentro con la sombra*, en el que se manejan los planteamientos acerca del lado oscuro de la naturaleza humana, iniciados por Jung y continuados por sus seguidores contemporáneos (Jung, 2004).

4. **Poder, relaciones de poder y relaciones estratégicas, disciplina; dispositivo de la sexualidad; tecnología de la conducta**

Conceptos formulados por Foucault (1977, 1980, 1984a, 1984b, 1985, 2005).

5. **Educación y sistema educativo mexicano**

El concepto de educación lo retomamos con la visión de L. Althusser, de Aparato Ideológico de Estado, AIE (1978). El concepto de sistema educativo mexicano ha sido ampliamente desarrollado por Ornelas (2000).

ENFOQUE TEÓRICO

A pesar de que Michel Foucault nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado en sus libros y entrevistas, si se refirió a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen, etcétera. Pero sobre todo su modelo de análisis puede ser aplicado a las instituciones escolares y muy especialmente en nuestra temática de estudio.

ESTUDIOS ANALÍTICOS Y EMPÍRICOS SOBRE EL PROBLEMA

Con relación a la violencia y maltrato infantil retomamos entre otros los estudios de Finkelhor (1985); Castañeda (1989); Brizzio (1992); Casas (1992); Cazorla (1992 y

1994); Pothast (1994); Strauss (1994); Azaola (1993 y 2000); Carey (1994); De Paul (1995); López (1995); Bower (1996); Fergusson (1997); Harrison (1997); Youssef (1998); Kumpulainen (1998 y 2000); Shumba (1999); Bringiotti (2000); Meron (2001) y Gracia (2002).

En lo relacionado con la sexualidad retomamos los estudios de Beneke (1984); Leñero (1990); Askew (1991); Kimmel (1992); Lazarini (1993); Ramírez (1977) y Jung (2004), entre otros.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación utilizamos herramientas metodológicas tanto cualitativas como cuantitativas con el fin de acceder a información confiable. De la investigación cualitativa retomamos lo referente al estudio de tipo exploratorio y descriptivo.

Iniciamos con un breve análisis exploratorio acerca de los datos que se solicitaron a la Comisión de Derechos Humanos del DF y a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), es decir, el número y tipología de quejas sobre maltrato en las escuelas que recibieron durante el período 2000-2005.

Para revisar situaciones de maltrato en las escuelas no denunciadas ante la opinión pública, se analizaron datos referentes a la población de dos primarias públicas y a personal que laboraba en dos de los internados de la SEP. Este trabajo empírico lo centramos en tres *estudios de casos*. Se escogió esta metodología de investigación con el objeto de acercarnos a las conductas sociales de pequeños grupos (como fue el caso de las una de las escuelas primarias analizadas) y de individuos concretos (el resto de los datos), a través del análisis o de la observación en profundidad.

Los estudios de casos como técnicas de investigación han tenido gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales, siendo utilizados frecuentemente por la psicología, la sociología y la antropología, ya que su mayor

atractivo reside en la capacidad de proporcionar un acercamiento entre la teoría y la práctica (Pérez, 1994).

Los tres *estudios de casos*, que nos permitieron obtener información amplia y profunda sobre ciertas situaciones vividas al interior de las escuelas tales como los tipos de maltrato, abuso sexual, y agresores sexuales, fueron los siguientes:

- I. Datos recabados en la escuela primaria pública “EPM”¹ . Se analizaron 185 evaluaciones de madres y padres de familia, 13 cuestionarios de profesores y 107 evaluaciones de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado considerados como “niños- problema”. Todos ellos resultantes de la implementación del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, realizado en el año lectivo 2004-2005, los cuales fueron recabados por la profesora “ILV”, a la que llamaremos de esta manera para conservar su anonimato; Todo el trabajo que ella realizó con alumnos, docentes y padres, lo estuvimos analizando conjuntamente y los materiales que se presentan en esta tesis fueron cedidos por la compañera para esta investigación.
- II. Escuela primaria pública “EFN”. La autora de esta investigación realizó un trabajo de capacitación y asesoría con las integrantes del grupo “Estoy contigo”², desde su creación en 1999 hasta diciembre de 2001. Se realizaron un total de quince registros de trabajo y durante cuatro sesiones, se manejó entre las integrantes del grupo un caso de bullying³ y abuso sexual en niños de sexto grado. El caso llegó una semana antes de que Sylvia Ortega Salazar tomara posesión como Subsecretaria de Servicios Educativos. Por la gravedad, complejidad y actores sociales que encerró este caso, decidimos analizarlo también en esta investigación.

¹ Los nombres de las escuelas, alumnos y profesores participantes han sido cambiados por razones éticas.

² El grupo “Estoy contigo” fue creado en el último año del sexenio zedillista, para atender casos de maltrato infantil en las escuelas. Se toca con detalle este tema en el capítulo tres.

³ Ver capítulo I: Tipologías del maltrato.

III. Los internados de la SEP⁴. En mayo del 2000, la que suscribe esta investigación, aplicó un test de psicodiagnóstico a todo el personal que laboraba en los internados dos (también llamado Ejército Nacional) y decisieste (conocido también como Internado Madero). Este estudio me fue solicitado por asesores del secretario de educación de entonces, con el fin de detectar posibles casos de maltrato infantil en los planteles.

Se utilizó el instrumento para la evaluación de situaciones de riesgo, CAP (Child Abuse Potential Inventory), diseñado para evaluar el riesgo potencial que presenta un determinado sujeto para perpetrar acciones del maltrato infantil. El instrumento se aplicó a todo el personal de ambos internados y se entregó la valoración de los cuestionarios que pidieron los asesores del subsecretario de educación, pero la SEP jamás solicitó el informe general, ni se recogieron los cuestionarios.

Después de casi cinco años de tener archivado este material, estos cuestionarios siguieron siendo una fuente de datos importante para realizar una evaluación diagnóstica del personal acusado de abuso sexual y que siguió trabajando con niños.

La cantidad de cuestionarios aplicados en junio de 2000 fue la siguiente: noventa y dos al personal del internado “Dos” y ciento once instrumentos CAP, aplicados al internado “Diecisiete”. Los resultados de estos inventarios fueron capturados en computadora a través del paquete SPSS. Versión 10.

En 1996, cuatro años antes de la aplicación del CAP, la que suscribe esta investigación realizó la evaluación de resultados de una campaña piloto de prevención del abuso sexual contra niños o niñas. Entre las escuelas que se analizaron, se encontraba el internado “Dos”; y, aunque no es posible la

⁴ Los Internados fueron creados a principios del siglo XX. El Internado Ejército Nacional (Internado Dos), es únicamente de varones y el Internado Madero (Internado Diecisiete) es mixto. Ambos están dirigidos a niños y niñas de escasos recursos; durante la mañana los alumnos reciben atención académica con base en el plan y programas vigentes y, durante las tardes, participan en talleres. Las niñas y los niños están becados por la SEP, dicha beca consiste en: alimentación, uniformes, espacio para dormir, educación y una aportación económica mensual para ayudarlos en su manutención los fines de semana en el internado.

comparación entre el CAP y aquel informe, es posible resaltar hechos y sucesos de abuso sexual comunes en ambos trabajos, que permiten un análisis mayor.

El trabajo que ahora presentamos está dividido en tres capítulos y conclusiones. En el primero abordamos el marco teórico; en el segundo se trabaja el análisis de los datos apoyándonos con los estudios analíticos y empíricos. En el tercer capítulo se plantean las principales tendencias y alternativas para enfrentar el problema del maltrato en las escuelas.

Finalmente se presentan las conclusiones resaltando las tesis fundamentales de mi trabajo y la importancia de que esta temática sea incluida en el marco de las políticas educativas públicas y de la sociedad civil organizada.

Deseo concluir este apartado haciendo énfasis en la necesidad de incrementar los estudios acerca de los temas tabú (entre los que destaca la violencia en las escuelas), que hasta ahora han sido campo vetado para el análisis de las políticas educativas, tanto en el sector privado como en el público. Se trata de temas de estudio poco desarrollados en nuestro país, pero de importancia fundamental para la comprensión integral de la situación educativa actual y sus características de crisis.

CAPÍTULO I EL MALTRATO DESDE UNA VISIÓN FOUCAULTIANA

Las bases de la educación nacional han sido sentadas en función del desarrollo político y social de la nación, sin embargo, cuando se dan casos de maltrato infantil en las escuelas, se genera una paradoja en el proceso escolar. Tal como se ha establecido en las directrices políticas, así como en las prácticas y las acciones, la educación mexicana, se encamina a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico; mientras que la constitución mexicana hace énfasis en la idea de que el sistema educativo debe formar ciudadanos.

Con el fin de lograr este propósito la práctica educativa contribuye a desarrollar ciertos rasgos o atributos de la personalidad que los alumnos interiorizan, como disciplina, obediencia, puntualidad que se inculcan por medio de la práctica de los docentes. Sin embargo, la práctica en esencia es autoritaria (Ornelas, 2000; Monroy, 2005), paradójicamente se propone preparar a los ciudadanos del futuro, para vivir en la democracia.

La obra de Michel Foucault es fundamental para la comprensión del maltrato en las escuelas y nos da más elementos para interpretarlo; hace una serie de comparaciones directas entre las prácticas introducidas en diversas instituciones a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

En el siglo XIX se sentaron las bases de un cierto saber del hombre y de su individualidad que lo calificaba de normal o anormal y determinaba a los que se encontraban dentro o fuera de las reglas, dentro o fuera de la normatividad social. Este saber nació de las "prácticas sociales" de control y de vigilancia. Por supuesto que las prácticas escolares -las reglas disciplinarias de cómo vestir, la forma en que pueden ser sancionados los escolares en función de sus errores, comportamientos, tareas y muchas otras prácticas sociales más-, son sólo algunas de las formas utilizadas por nuestro sistema escolarizado para definir diversos "tipos de subjetividad" normal o anormal, que generan formas de saber y de relaciones entre el hombre y la verdad. En consecuencia, las ideas de verdad que adquiere el sujeto, es

decir, sus creencias sobre el mundo, sobre la vida, se desprenderán de las prácticas sociales disciplinarias en las que participe, por tanto, las "formas de verdad" pueden ser definidas a partir de la "práctica disciplinaria".

1. LA PRÁCTICA DISCIPLINARIA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER. ¿QUÉ ES EL PODER?

El poder según Foucault (1980), constituye una basta tecnología que atraviesa el conjunto de relaciones sociales y produce efectos de dominación a partir de un cierto tipo de estrategias y tácticas determinadas. Foucault (1980), veía al poder como una inmensa red de relaciones intangibles que puede investigarse en sus formas regionales y locales.

Michel Foucault (1980, 1985) concebía las leyes, las instituciones o las prohibiciones, como reflejos manifiestos del poder; en su obra, lo macro-social pasó a un lugar secundario para dar prioridad a lo micro, es decir, a los orígenes del poder en términos de relaciones de fuerzas, en el ámbito en que éstas se ejercen.

Asimismo, Foucault (2005) sostiene que existe un vínculo inquebrantable entre el poder y el saber, se implican mutuamente; no hay relación de poder alguna sin la constitución correlativa de un campo de saber, como tampoco un saber que no presuponga y constituya, al mismo tiempo, relaciones de poder. Por tanto, hay que analizar estas "relaciones poder-saber", no sobre la base de un sujeto que sepa y sea o no libre respecto del sistema de poder, sino, al contrario, el sujeto que sabe, los objetos que hay que conocer y las modalidades del saber deben considerarse como otros de los efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas.

2. LA DISCIPLINA COMO TECNOLOGÍA DEL PODER

Foucault sistematiza la disciplina como tecnología del poder sobre todo en su obra *Vigilar y castigar* (2005), en donde la caracteriza a través de ciertos mecanismos, entre los cuales se encuentran: la división y distribución de los cuerpos, el control de los tiempos, de los espacios y las actividades.

Pero los instrumentos del poder que se refieren específicamente a la práctica disciplinaria educativa son tres: la observación jerárquica, el juicio normalizador y el examen. Foucault (2005), comienza su trabajo señalando que quizá la naturaleza “*humilde*” de estos instrumentos asegurase la capacidad del poder disciplinario para invadir los procedimientos tradicionales del poder soberano. Aunque se ocupa sobre todo de la aparición de la cárcel, en esta parte dedicó un considerable espacio al análisis del funcionamiento de estos instrumentos en las escuelas.

Con respecto a la observación jerárquica puso de manifiesto la importancia de la arquitectura de *l’Ecole Militaire*, que combinaba “departamentos individuales incomunicados entre sí”, con aberturas para la vigilancia permanente, a cargo de los oficiales. Asimismo describió algunos sistemas de vigilancia establecidos durante la organización de la enseñanza elemental. El análisis que hizo Foucault de esta evolución, le llevó a la siguiente conclusión:

La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es, sin duda, una de las grandes “invenciones” técnicas del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que lleva consigo. El poder disciplinario, gracias a ella, se convierte en un sistema “integrado”, vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce... (Foucault, 2005:181-182).

Por tanto, la observación jerárquica aseguraba que un sistema que dependía de los individuos se integrara en un conjunto eficiente y funcional.

En su exposición del juicio normalizador, Foucault (2005) insiste en el papel de “micropenalidades” o “microdelitos” referidos a las áreas del comportamiento humano no cubiertas por el sistema legal. El taller, la escuela y el ejército estaban sujetos a la vigilancia de un conjunto de “*microdelitos*” relacionados con:

- El tiempo: la impuntualidad, el ausentismo, la interrupción del trabajo.
- Relacionados con la actividad: la falta de atención, la negligencia.

- Relacionados con el comportamiento: falta de educación, desobediencia; con el habla: la murmuración, la insolencia.
- Con el cuerpo: actitudes "incorrectas", gestos irregulares, falta de limpieza.
- Con la sexualidad: impureza, indecencia.

El fundamento de estos juicios consistía en la "norma", idea que aparece abiertamente por primera vez en la fisiología médica de principios del XIX. Esta idea era esencial para el establecimiento de un sistema normalizado de enseñanza, la organización de una "profesión médica nacional capaz de manejar normas sanitarias generales" y la "normalización de los procesos y productos industriales". Debido a la más pequeña desviación de la conducta "normal" sujeta a una escala de castigos, el individuo quedaba "atrapado en una universalidad sujeta a castigo y castigadora". Además de los castigos por "mala" conducta, había premios por "buena" conducta. Esto demuestra que el objetivo último del poder disciplinario era la normalización, no la represión.

En cierto sentido, la fuerza de la normalización impone homogeneidad, señala Foucault, pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles y de los aspectos especiales, así como la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras. Resulta fácil comprender cómo opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales (Foucault, 2005).

Esto suscita la cuestión de cómo medir esas diferencias. Y aquí hace su aparición el tercer y último instrumento del poder disciplinario: el examen.

Foucault consideraba el examen como el instrumento más importante del poder disciplinario porque combina la observación jerárquica con el juicio normalizador: Es una mirada "normalizadora", una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar.

El examen escolar constituye la perpetua comparación de todos y cada uno, que hace posible la medida y el juicio. A causa de estos efectos, Foucault considera el examen como la principal técnica individualizadora dentro de la forma disciplinaria del poder.

Mediante el examen el maestro ejerce el poder absoluto de calificar o descalificar a una persona, en función de las respuestas que obtenga de su aplicación, sin tomar en cuenta la meta alcanzada o el perfeccionamiento individual que el alumno ha construido, en relación con sus limitaciones iniciales. El examen se convierte en un instrumento de control, de vigilancia y de castigo.

Gracias al aparato de la escritura que le acompañaba, el examen abrió dos posibilidades correlativas: primero, la constitución del individuo en cuanto objeto descriptible, analizable, y segundo, la constitución de un sistema comparativo que hizo posible el cálculo de las diferencias entre individuos, su distribución en una "población" dada (Foucault 2005).

El examen, con "todas sus técnicas documentales", convierte a cada individuo en un "caso", es decir, un individuo "que ha de ser entrenado, corregido, clasificado, normalizado, excluido, etc." De esta manera, los alumnos son estudiados, diagnosticados, encasillados y etiquetados en categorías construidas por el mismo saber pedagógico del maestro¹.

El docente entonces dedica mayor tiempo y esfuerzo a ejercer las prácticas disciplinarias de entrenar a sus alumnos en la aplicación de las conductas aceptadas socialmente; prácticas disciplinarias que van desde las amonestaciones verbales pasando por diversos tipos de violencia grupal o individual, hasta llegar a la expulsión temporal o definitiva; mientras que los contenidos científicos y tecnológicos son marginados a un segundo plano de la práctica escolar.

¹ Para efectos de este trabajo, se considera el uso de la palabra *maestro*, como sinónimo de profesor o docente, reconociendo que este término es en la actualidad un grado académico.

3. EL DISPOSITIVO DE LA VIOLENCIA

Detengámonos un momento en la práctica disciplinaria de la violencia y en sus consecuencias, ya que la violencia social, incluida la que sucede al interior de las escuelas, constituye, desde las últimas décadas del siglo XX, un nuevo dispositivo de poder que va normalizando el atropello, la injusticia, el horror y la muerte.

La violencia constituye una fuerza oculta que sólo conocemos por el poder de su acción, es invisible hasta que se ejerce; su efecto la hace visible y entonces es cuando a sus perseguidores (el juez, el cura, el director, el inspector de escuela), se les confiere la documentación de sus efectos y se les presume capaces de descubrir la marca de la violencia, aún antes de que se ejerza. Lo que determina no sólo el vaciamiento de la responsabilidad colectiva, sino también el incremento de respuestas violentas (tipos de *violencia buena*) que se presuponen a salvo de los tipos de *violencia mala*.

Es necesario ir un poco más allá de dicho argumento, dejar de pensar en la exterioridad de la violencia, en que existe una *buena* y una *mala*, como si proviniera de un más allá de lo social y no, como suele suceder, desde algo que está “adentro de lo social”. En otras palabras, reflexionar y abrir el debate de la violencia de su perspectiva maniquea, tomando como alternativa la opción sistémica, historizada y relacional.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

La visión sistémica que presenta la Organización Mundial de la Salud, OMS, define a la violencia como: *El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones* (Organización Mundial de la Salud, 2002: 5).

Esta definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados; también contempla las amenazas y las intimidaciones. Sin embargo, la misma OMS reconoce la complejidad y, en un

intento de esclarecer la naturaleza del problema y las acciones necesarias para entender la violencia, la divide en tres grandes categorías:

1. *Violencia dirigida contra uno mismo.* Comprende los comportamientos suicidas y las auto lesiones, como la auto mutilación. Abarca desde el simple pensamiento de quitarse la vida, al planteamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto.
2. *La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:*
 - *La violencia intrafamiliar.* Que se produce entre los miembros de la familia y abarca el maltrato a los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato a los ancianos.
 - *La violencia comunitaria,* se produce generalmente fuera del hogar, entre individuos no relacionados entre sí; en este segundo grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos tales como las escuelas.
3. *La violencia colectiva o macrosocial* es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Puede ser desde conflictos armados dentro de los estados hasta el crimen organizado, pasando por el genocidio, la represión y otras violaciones de los derechos humanos.

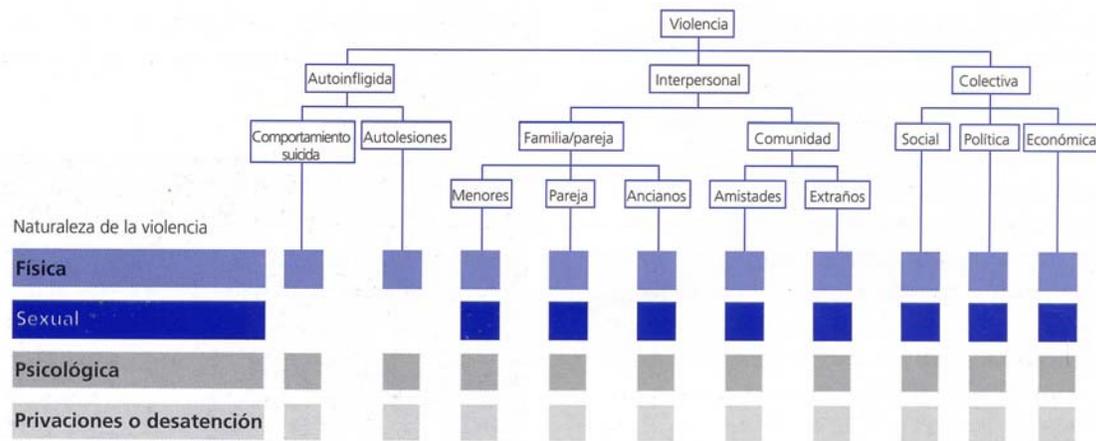
La clasificación también contempla la naturaleza de los actos violentos que pueden ser físicos, sexuales o emocionales, o basados en las privaciones o el abandono así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor y la víctima y, en el caso de la violencia colectiva, sus posibles motivos (Ver cuadro 1).

Pero la fragmentación de los saberes de la violencia en distintas áreas de competencia e interés, ha producido brechas conceptuales y programáticas entre lo

macrosocial y lo interpersonal; ha abonado el terreno para la individualización en las formas de respuesta ante unas y otras.

Sin embargo, el problema de la violencia, sin importar la categoría, no estriba en su ilegalidad, sino en su enorme poder para construir formas paralelas de “legalidad”, poder que proviene de su capacidad para instalarse como relato inevitable que interpela, no a la comunidad sino a los individuos, fomentando el simulacro de la comunidad de los “normales” contra los “violentos”.

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA



FUENTE: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002).

Y dentro de la comunidad escolar ¿Quiénes son los sujetos “normales”? Los docentes y demás adultos, por supuesto. Los alumnos lo son en tanto no violen las normas establecidas y, para aquellos que se salen del “comportamiento normal” se les aplica el maltrato como dispositivo de control.

4. EL MALTRATO INFANTIL COMO DISPOSITIVO DE CONTROL

El maltrato infantil, dentro y fuera de las escuelas, ha sido aplicado como una práctica disciplinaria y es en sí mismo un instrumento que ha creado saberes que lo justifican socialmente.

Como parte del dispositivo de la violencia, el maltrato también tiene un carácter multifactorial, en el que influye la cultura y ha ido modificándose, a medida que los valores y las normas sociales evolucionan. Por ello, el concepto, permaneció ausente en el pasado, y fue hasta la segunda mitad del siglo XX, que adquirió la categoría de problema social.

El historiador De Mause (1984), con su teoría psicogénica de la historia descrita en el libro *The Evolution of Childhood (Historia de la Infancia* en versión castellana), presenta la vida de la niñez en el pasado en un contexto oscuro y horrendo. Otros más (Aries, Badinter, Pinchbeck y Hewitt, Shorter y Stone, citados por Pollock, 1990), afirman que los cambios positivos ocurrieron exclusivamente para los niños y las niñas de clases medias y altas; los niños y las niñas pobres siguieron siendo explotados y sin ser tomados en cuenta (Pollock, 1990).

Entre los historiadores de la niñez citados por (Pollock, 1990), hay poco acuerdo general sobre la fecha exacta en que surgió una actitud más humana hacia los niños y niñas. De acuerdo a las concepciones explicativas del surgimiento del concepto moderno de infancia, sus estudios podrían agruparse en cinco categorías, del porqué disminuyó la crueldad hacia los niños y niñas y porqué la relación padre/madre – hijo/hija, se tornó menos formal:

- a. El surgimiento y de un sistema educativo (Aries, Mitterauer y Sieder, Pinchbeck y Hewitt).
- b. Cambios en la estructura familiar (Aries, Shorter, Stone).
- c. El auge del capitalismo (Hoyle, citado por Pollock, 1990; Shorter, Stone).
- d. La mayor madurez de los padres (De Mause).
- e. El surgimiento de un espíritu de benevolencia (Mitterauer y Sieder, Sears, Shorter, Stone y Trumbach).

En todos los autores queda de manifiesto que, con excepción del siglo XVIII, la vida fue muy dolorosa para los niños y las niñas en tiempos pasados; que en los siglos

anteriores se quebrantó la voluntad de los infantes; los padres consideraban a sus hijos con indiferencia y la disciplina severa, fue cosa corriente en la vida infantil del pasado; pero afirman que la situación y trato dado a los niños y las niñas ha mejorado en la actualidad.

Sin embargo, tales creencias contradicen la visión foucaultiana de la disciplina. Pues Foucault (2005) afirma que una precondition necesaria de la aparición de las modernas instituciones disciplinarias era la gradual **expansión** (y no disminución) de técnicas disciplinarias propias de instituciones marginales durante los siglos XVII y XVIII.

Por otra parte las fuentes usadas por la mayoría de los historiadores, son secundarias, fueron extraídas de folletos moralistas y médicos, sermones religiosos, opiniones de “expertos”, consejos sobre cómo educar a las y los niños, pinturas, literatura novelesca, relatos de viajeros, biografías y legislaciones. En algunos se ha relacionado con la teoría psicológica, es el caso de Demos, Hunt, De Mause y Trumbach; los tres primeros se valieron de la teoría psicoanalítica para explicar sus resultados, Demos y Hunt con la teoría de Erikson y De Mause con la teoría freudiana (Intebi, 1998); Trumbach aplicó las opiniones de Bowlby sobre la vinculación entre madre e hijo para apoyar sus resultados (Pollock, 1990).

El maltrato a la niñez, como parte del dispositivo de la violencia, es un problema complejo y no se puede afirmar –a través de fuentes de datos secundarios–, que en el pasado existió una historia oscura para los menores de edad y que ahora las cosas están mejorando, cuando la violencia hacia los niños (manifestada a través de la guerra, el hambre, el trabajo infantil, la explotación sexual, y comercial, entre otros), se ha convertido en el relato de una realidad que todavía está lejos de lograr un bienestar integral para millones de niños que viven en el planeta.

Mechling (citado por Pollock, *op.cit.*), critica las fuentes secundarias de las que se valieron los historiadores para elaborar sus tesis sobre la niñez –específicamente los folletos moralistas y médicos, los sermones religiosos, las opiniones de “expertos” y los consejos sobre cómo educar a las niñas y los niños–, y da cuenta de cuatro

dificultades metodológicas que presenta su empleo como fuente para inferir la conducta de los padres:

- a) El significado del consejo. La crítica se centra en el hecho de que los historiadores no diferencian entre el consejo común, –es decir, el que *refleja el sentido común*–, y el consejo que en ese tiempo era la *vanguardia*, es decir, lo novedoso pedagógicamente hablando y tal diferenciación, es importante para determinar lo que éste significó en su contexto.
- b) El tipo de prejuicio de los textos. Además de que los manuales indicaban lo que *debía ser*, en vez de describir la conducta real, Mechling, afirma que estaban muy predispuestos a favor de las clases alta y media, porque eran la población que en las sociedades de la época, sabían leer y escribir, y que podían darse el lujo de comprar estos libros. Pero es riesgoso generalizar con base en ello a toda la población.
- c) Hasta qué punto los padres aprenden a serlo leyendo libros de orientación. En vez de esto Mechling sugiere cuatro procesos por medio de los cuales los padres y madres aprenden sobre la paternidad y la maternidad: mediante la interacción con sus propios padres. Por medio de la identificación, la imitación, la instrucción y la invención. En consecuencia, ningún manual sobre crianza de niños, pondrá jamás en peligro o en duda, el papel materno/paterno internalizado originalmente.
- d) La vinculación teórica entre conducta y valores. Esto resulta más complejo de lo que los historiadores percibieron. Mechling afirma que los manuales sobre la educación de los hijos son consecuencia de valores derivados de manuales escritos sobre educación y por consiguiente, ni siquiera pueden ser un modelo adecuado de inferencia extraído de la conducta.

Por otra parte, Pollock (1990), analizó diarios de gente común de los años de 1500 a 1900 y notas periodísticas de 1785 a 1860 donde resaltaron siete casos de maltrato severo publicados en primera plana, en ninguno de ellos hubo aprobación social por los actos, y fueron considerados tanto por los jueces como por la muchedumbre que

trató de linchar a los padres y madres maltratadores, como actos "horrendos", "bárbaros" y "desnaturalizados". Los niños y niñas pobres de la Revolución Industrial, fueron víctimas de las circunstancias producidas por el cambio social y económico; del análisis de uno de los registros de las "comisiones de empleo de los niños", instituidas en la primera mitad del siglo XIX, se pudo estudiar qué pensaban 18 madres y padres entrevistados en los años 1831-1832. A los padres y madres les desesperaba esa situación, pero no tenían otra opción, deseaban que sus hijos fueran educados para mejorar su nivel de vida, pero las escuelas funcionaban el único día de descanso y no los mandaban porque preferían que descansaran.

Con base en los datos anteriores y tomando en consideración que en los análisis históricos basados en fuentes primarias de información –diarios, memorias y cartas–, se obtuvo una imagen notoriamente menos represiva de la niñez. Se podría ser menos extremista en las afirmaciones y reconocer que sólo una parte muy pequeña de las tesis de los historiadores es correcta. Hubo padres y madres del pasado que maltrataron cruelmente a sus hijos e hijas, pero parece ser imposible –si consideramos la evolución y función de los cuidados maternos/paternos para proteger la descendencia–, que todos hayan sido maltratados severamente.

CONCEPTUALIZACIÓN

Como se ha mencionado, el concepto de maltrato infantil, es relativamente nuevo; la primera definición la realizó Henry Kempe, quien en 1962 logró que se aceptara el concepto de niño golpeado (Loredo, 2004; Azaola, 1993). A partir de ese momento, comenzó a consolidarse la investigación del maltrato infantil, como un área de estudio definida y se inició una etapa de construcción social del fenómeno incorporando, explícita o implícitamente conductas en función de las normas, valores y criterios de la cultura o sociedad donde se abordaba (Gracia, 2002).

Durante las siguientes décadas, los avances fueron significativos: De Paúl y Arruabarrena (citados en Bringiotti, 2000) señalaron tres criterios para tomar en cuenta en las definiciones de maltrato infantil: 1) la perspectiva evolutiva, que permite determinar si una conducta es adecuada o inadecuada en función de la edad

del niño o niña; 2) la presencia de factores de vulnerabilidad infantil, es decir comportamientos que pueden resultar inofensivos para un niño o niña sano, pero perjudiciales para aquel que presenta alguna deficiencia en su desarrollo biopsíquico; 3) la existencia de un daño real o potencial, el daño potencial constituye la predicción acerca del impacto que a futuro puedan tener los comportamientos parentales en el menor, y si éstos serán dañinos en un determinado nivel de severidad.

En 1981 en los Estados Unidos el National Center on Child Abuse and Neglect, NCCAN (Bringiotti, 2000), llevó a cabo un estudio sobre la ocurrencia del maltrato infantil en los años 1979-80, que sirvió de base para formular los criterios y elementos básicos que deberían reunir las definiciones:

- I. Menor maltratado por abuso o negligencia, aquel cuyo bienestar físico o mental resultara dañado, o existiera la amenaza de daño, por actos u omisiones por parte de los responsables de su cuidado (padre, madre, tutores, etc.).
- II. El daño de la salud o bienestar del niño o la niña puede ocurrir cuando los responsables de su cuidado:
 - Le causen o permitan que sean causadas lesiones físicas o mentales, incluyendo las lesiones continuadas por excesivo castigo corporal.
 - Le cometan o permitan ofensas sexuales.
 - No le proporcionen vivienda, vestido, alimento, educación y cuidado médico, disponiendo de medios para hacerlo.
 - Le abandonen.
 - Le desatiendan de forma tal que se requiera de la intervención de los servicios de protección o bien de actuaciones judiciales.
- III. La amenaza de sufrir serios daños o lesiones.
- IV. Las personas responsables del bienestar infantil incluyen al padre, a la madre, a un cuidador, empleados de las agencias institucionales u otra persona responsable del cuidado del niño o de la niña.

- V. Las lesiones físicas incluyen daños temporales, impedimentos físicos o desfiguramientos y pueden llegar hasta la muerte.
- VI. Lesión mental significa daños que afecten la capacidad intelectual o psicológica de un niño o una niña que impidan el funcionamiento dentro del rango de actividades y conductas consideradas como “normales” en su contexto cultural (Bringiotti, 2000).

Tomando como referencia este estudio, la definición de maltrato infantil presentada por García y Musitu, resulta muy completa. Para estos investigadores el maltrato infantil se define como:

Cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un menor de dieciocho años ocasionado por su padre, madre o cuidadores y que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico, como psicológico, del niño o de la niña (citado en Bringiotti, 2000: 45).

Esta definición la retomamos en nuestro trabajo, toda vez que incluye una serie de criterios tales como: el daño físico o emocional; que sea no accidental; la edad abarcada; los sujetos responsables del maltrato, donde se incluyen no sólo a los padres sino a los cuidadores; el tipo de acciones comprendidas, físicas sexuales o emocionales; la acción u omisión para impedir o evitar el maltrato y el riesgo que conllevan los malos tratos para el óptimo desarrollo físico y psíquico del menor.

REPRESENTACIONES SOCIALES

Si el estudio del maltrato infantil es un fenómeno reciente, estudios sobre el problema dentro de las escuelas lo es todavía más. El comportamiento agresivo hacia los infantes en las escuelas se ejerce, sin embargo, sigue siendo tolerado o minimizado. La cultura desempeña un papel fundamental al establecer la frontera entre los comportamientos aceptables y abusivos, su visibilidad o invisibilidad; los “saberes” que niegan su ejercicio en las escuelas son también los que permiten su recurrencia.

Por ello analizamos las principales representaciones sociales, basadas en la tradición, la costumbre y el sentido común, que prevalecen alrededor del problema:

a. Concebir como maltrato sólo los golpes extremos

Los docentes y o el personal de las escuelas no sienten que maltratan, pues se suele asociar la palabra *maltrato* en sentido general, al primer tipo conceptualizado por el médico pediatra Henry Kempe, es decir los golpes y contusiones severas; cuando se habla de maltrato infantil, pocas veces se piensa en algo distinto a los golpes extremos (De Paul y Arruabarrena, 1995).

b. Creer que la incidencia del maltrato se da entre los más desfavorecidos

Se afirma que el maltrato se observa en los sectores de clase baja, con condiciones de vida precarias, lugares donde la marginación, el hacinamiento, la ignorancia, el desempleo y la pobreza intervienen para el desarrollo de conductas “aberrantes”.

Los *saberes* que atribuyen el monopolio del maltrato infantil entre los marginados, se sustentan en estadísticas y estudios realizados con población usuaria de los centros de atención o de servicios públicos (Ferrer, G, 28/04/02). Estos nuevos “procedimientos de escritura y registro”, cuyo principal objetivo consiste en la documentación detallada de las vidas de individuos comunes (Foucault 2005), en realidad estigmatiza, normaliza y refuerza la división de la población en categorías diferentes, fortaleciendo el argumento que excluye y encubre al resto de la sociedad del padecimiento de este problema.

c. La conducta conservadora del Estado frente a la ocurrencia del maltrato

La ideología teórica organizadora de la corriente de derecha incluye, entre sus muchos componentes, una mezcla de conservadurismo y liberalismo. Un primer conjunto de ideas se manifiesta por el mantenimiento de la autoridad, las instituciones y los valores tradicionales. El segundo, con su interés por “la libertad, la prosperidad y el progreso” garantizados por el libre mercado. Dentro de esta lógica, el papel del gobierno no consiste en promover la justicia

social, sino en mantener un sistema de mercado libre, con el criterio ético fundamental del “individualismo posesivo” en el que la libertad individual se interpreta como el derecho a acumular propiedades privadas y poder sin cortapisas, o incluso con el apoyo, del aparato de estado (Kenway, 2001).

En esta perspectiva, la niñez no se encuentra entre los nuevos objetivos neoliberales y nuestra legislación en materia de maltrato infantil, sigue siendo injusta y heterogénea; en un buen número de códigos penales de los estados, continúa vigente el “*derecho a corregir*”, sanción penal positiva que permite los golpes leves de los padres o madres sobre sus hijos y / o hijas, con el fin de “*educarlos*”, siempre y cuando las lesiones inferidas no pongan en peligro la vida de los niños, ni tarden en sanar más de quince días.

Esta actitud permisiva, referida al “*derecho a corregir*”, ha sido derogada en algunas entidades, entre las que se incluye el DF, para dar paso a una posición de estado intervencionista –aunque no del todo eficiente–, donde se maneja que el niño debe ser protegido y aún sacado del hogar si corre peligro de vida o existe riesgo de graves secuelas psicológicas; sin embargo, este último caso se refiere a casos extremos.

Como aparato ideológico del estado², el sistema educativo mexicano unificado bajo la ideología dominante, tampoco tiene una legislación específica para el maltrato infantil, al que ni siquiera contempla como problema educativo; de ahí que no exista una política educativa específica para el tema y las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública, tal y como lo describen las recomendaciones de la CNDH, son desarticuladas y coyunturales.

d. Concepciones alrededor del abuso sexual

Con relación al abuso sexual, este tipo de maltrato se mezcla con otro dispositivo que ha generado sus propios saberes y poderes, el dispositivo de

² Según L. Althusser (1978) el objetivo de todos los aparatos ideológicos de estado (AIE) es la reproducción de las relaciones de producción y funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente una represión disimulada.

la sexualidad. Por ello este tipo de maltrato es de los menos “visibles” en el ámbito escolar pues coexisten alrededor, varios aspectos e intereses que lo ocultan.

A reserva de ahondar más en este punto cuando analicemos nuestros datos en el capítulo dos, exponemos aquí los mitos y concepciones erróneas más comunes que lo sustentan:

- *Considerarlo como un hecho excepcional y poco frecuente.* Desgraciadamente desde hace más de dos décadas, el índice de frecuencia del problema del abuso sexual además de ser muy alto, permanece constante.

En un estudio realizado en 1985 por una organización civil llamada CAMVAC, con base en una muestra de 200 casos de violación que había atendido entre los años 1981-85, esta organización determinó que el 40% de los casos correspondían a violaciones cometidas contra menores de edad (Azaola, 1993).

Veinte años después, las denuncias presentadas ante la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal en los años del 2001 y 2002, revelaron el mismo porcentaje, entre 40 y 41 % para casos que tenían que ver con violencia sexual hacia menores de 18 años (Universal, 27/04/01). La Fiscal de Atención a Víctimas de entonces, reconoció que en el 2002, diariamente se denunciaban en promedio tres casos de violación o estupro a menores de edad (Baltazar, E. 02/03/02).

Aún así, con todo y lo grave que ya implican estas noticias, las denuncias presentadas, tan sólo muestran la punta de un iceberg que mantiene en el anonimato, según expertos, más del 80% de los casos (Gracia, 2002; Martínez A., 12/09/01; Universal, 28/08/02, Sánchez, 1999). Sin embargo, las cifras oficiales siguen siendo el único indicador disponible para determinar el número de niños atendidos en instituciones del sector público.

Cabe señalar sin embargo que estos puntos siguen siendo representaciones sociales sobre el tema del maltrato infantil.

- *Creer que es un problema producto del alcoholismo.* Esta creencia excluye por completo la gran cantidad de estudios que demuestran que un buen número de casos de abuso sexual infantil suceden cuando los agresores se encuentran sobrios. (Sánchez, M. 1999; Intebi, 1998; Addler, 1995; Finkelhor, 1994; Bagley, 1994; Sánchez, 1991, Finkelhor, 1987).
- *Pensar que los niños o niñas fantasean e inventan los abusos sexuales.* Numerosos estudios muestran que los niños o niñas rara vez mienten alrededor del abuso sexual y cuando llegan a hacerlo obedece a que un adulto o una persona de mayor edad los ha inducido (Azaola, 2000 y 1993; Bringiotti, 2000; Sánchez, 1999; Intebi, 1998; Cazorla, 1992;).
- *Considerar que los niños y niñas, sobre todo las niñas, provocan o seducen a los adultos.* En los casos de “seducción” por parte de los niños, las razones principales de estas conductas obedecen al deseo de los niños o niñas por recibir afecto o cercanía física, sin interés de un acercamiento sexual, y si lo hacen es porque están copiando la conducta de un adulto, porque lo vieron, o porque les enseñaron que así se demostraba el cariño.

Esta representación social, tiene como trasfondo disculpar la conducta del agresor haciendo responsable de los hechos a los menores (en especial a las niñas). Se pasa por alto que los menores se involucran en contactos sexuales con adultos como consecuencia de la manipulación que ejercen los perpetradores o del temor o dependencia psicológica o económica de los niños o niñas (Azaola 1993 y 2000, Intebi, 1998; Sánchez, 1999).

- *Pensar que los hombres abusan sexualmente de los niños o niñas porque tienen una sexualidad incontrolable o son sujetos enfermos.*

Hasta donde se conoce del fenómeno, los agresores sexuales a niños o niñas pueden ser de cualquier sexo aunque es más alto el índice en varones; sin embargo, se les disculpa aludiendo que poseen una sexualidad incontrolable, premisa ideológica socialmente compartida, que en realidad intenta depositar la responsabilidad del abuso en el menor. Si el agresor sexual es mujer, se niega el hecho o se minimiza. (Sánchez, 1999; Intebi, 1998). Con relación a su “enfermedad”, según diferentes estudios, la mayoría de los agresores son personas con una inteligencia normal y no sicóticos, capaces de presentarse a sí mismos como individuos psicológicamente normales (Sánchez, 1999; Intebi, 1998; Adler, 1995; Johnston, 1992; Sánchez, 1991; Hall, 1990; Finkelhor, 1987; Langevin, 1982; May, 1978).

Con estos “saberes” (desde la perspectiva foucaultiana) explicativos, el sistema educativo permite ubicar en la realidad el sentimiento de que se puede estar a salvo del maltrato infantil. Donde víctimas y victimarios se vinculan por las representaciones sociales y el desconcierto queda momentáneamente apaciguado.

TIPOLOGÍAS DEL MALTRATO EN LAS ESCUELAS

Pese a los propósitos y postulados filosóficos que guían el sistema educativo mexicano, el maltrato infantil dentro de las escuelas es una realidad; y aunque las representaciones sociales impiden las clasificaciones de maltrato, esto no significa que no exista.

En el presente siglo la clasificación por tipologías ha permitido mayores posibilidades de investigación, prevención y atención de casos. Con base en los estudios del NCCAN, existen trece tipologías adoptadas internacionalmente. En nuestro trabajo analizamos sólo seis tipos de maltrato que regularmente suceden al interior de las escuelas: maltrato físico, maltrato emocional, abandono emocional, abandono físico, abuso sexual y el maltrato entre compañeros (Bringiotti, 2000; Sánchez, 1999; Kumpulainen, 1999 y 1998; De Paul, 1995; López, 1995;).

- I. *MALTRATO FÍSICO*. Es la forma más común y conocida de malos tratos. Corresponde a las acciones no accidentales por parte del personal educativo o alumnos más grandes, que provoquen daño físico o enfermedad en el niño o lo coloquen en grave riesgo de padecerlo. Los indicadores son: golpes, quemaduras, fracturas, torceduras o dislocaciones, heridas o raspaduras, mordeduras humanas, cortes o pinchazos, lesiones internas, fractura de cráneo, daño cerebral, asfixia o ahogamiento.
- II. *MALTRATO EMOCIONAL O PSICOLÓGICO*. Se refiere a la hostilidad verbal crónica cuyo fin es el insulto, la burla, el desprecio y la crítica, así como el constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles –desde la prohibición hasta el encierro–, por parte del personal educativo o alumnos más grandes. Sus indicadores son exclusión de las actividades escolares; transmisión habitual de calificativos negativos al niño o la niña; conductas de amenaza e intimidación; situaciones de comunicación ambigua, dobles mensajes; aislamiento, prohibición de participar de actividades con sus pares.
- III. *ABANDONO FÍSICO*. Cuando las necesidades básicas del niño o niña, tales como medidas sanitarias, edificios adecuados y vigilancia en situaciones potencialmente peligrosas, son desatendidas temporal o permanentemente. Los indicadores se muestran con déficit en la atención de supervisión en situaciones potencialmente peligrosas, condiciones antihigiénicas e inseguridad en la escuela.
- IV. *ABANDONO EMOCIONAL*. Cuando se da una falta persistente de respuesta a las señales de llanto, expresiones emocionales procuradas por el niño o la niña, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte del personal educativo. Sus indicadores son no apoyar al menor, ni defenderlo frente a los problemas escolares.
- V. *ABUSO SEXUAL*. Se refiere a la interacción entre un menor –dependiente e inmaduro en cuanto a su desarrollo– y una persona de mayor edad (puede ser un adulto u otro alumno), que realiza con el menor actividades sexuales,

utilizando para sus fines, la persuasión, la autoridad moral y/o la fuerza física. Sus diferentes niveles son:

Nivel uno. Propositiones de actividades sexuales, exhibicionismo público o privado de una o ambas partes, exposición de imágenes pornográficas y/o mostrar la realización del acto sexual.

Nivel dos. Tocamientos sexuales con o sin reciprocidad, frotación genital/anal sin penetración.

Nivel tres. Contacto oral/ vaginal/ anal, con o sin reciprocidad, penetración vaginal/anal con o sin reciprocidad.

- VI. *MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS O "BULLYING"*. Es un tipo de maltrato planeado y que se repite, puede ser psicológico y/o físico, llevado a cabo por un compañero o grupo de alumnos, dirigido contra un niño o niña, que no es capaz de defenderse ante esta situación y que lo convierte en víctima.

CONSECUENCIAS DEL MALTRATO EN LAS ESCUELAS

Aunque no disponemos de muchos estudios acerca de las consecuencias del maltrato en las escuelas, algunas de las tipologías como por ejemplo el maltrato físico y el abuso sexual dejan traumatismos y conductas en las víctimas similares a las sucedidas dentro del ámbito intrafamiliar.

Los niños maltratados son propensos a presentar deficiente funcionamiento escolar y un retraso en el desarrollo cognitivo mayor que sus iguales no maltratados (Kerr, 2000). También se ha observado que puede tener un efecto inhibitorio en la conducta interpersonal del niño (Parke y Slaby, 1983, citado por Bringiotti, 2000), lo que explicaría la lenta adquisición de habilidades cognitivas y sociales. Varias investigaciones han mostrado la relación entre el déficit en el rendimiento escolar y el funcionamiento intelectual de los niños maltratados (Barnett, 1996; Bringiotti, 2000; Youssef, 1998).

Rowe (1999), encontró que los niños o niñas maltratados presentaban más riesgos de repetir curso y llevar notas bajas en matemáticas e idioma y se afectaban varios aspectos de su autoestima (Solomon, 1999).

Los niños maltratados físicamente se caracterizan por manifestar conducta agresiva, desobediencia y comportamiento antisocial y es menor su rendimiento en tareas cognitivas (Bringiotti, 2000; De Paul, 1995; Prino,1994). Las víctimas de abandono físico manifiestan problemas de ansiedad, baja comprensión, carencia de iniciativa y dependientes en gran medida de la ayuda del docente, tienden a no colaborar con los adultos, parecen insensibles y con déficit empático, manifiestan conducta delictiva y/o problemas de atención. (Bringiotti, 2000: Kendall-Tackett, 1996; Pino, 2000).

En el caso de los niños víctimas de abusos sexuales, muestran mayores conductas de impulsividad y dependencia, ansiedad, desconcentración, incapacidad de comprender las consignas, bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar y una marcada dependencia de los adultos, con fuerte necesidad de aprobación y contacto (Cantón, 1998; López, 1995).

Respecto a las víctimas de abuso sexual en edad preescolar, los síntomas más frecuentes son ansiedad, pesadillas, problemas de conducta sexual y un conjunto de síntomas propios de estrés postraumático. En edad escolar, los síntomas más frecuentes son miedo, agresión, conducta antisocial, pesadillas, problemas escolares, inmadurez, conducta regresiva (Cantón, 1998; Gray, 1999; Pithers,1998).

El maltrato entre compañeros acarrea consecuencias tanto para la víctima como para el victimario. Las víctimas manifiestan fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo físico, ansiedad y problemas de personalidad. Los victimarios pueden desarrollar futuras conductas delictivas, la internalización de pautas que avalan el uso del maltrato para lograr poder, así como valorar el hecho violento como socialmente aceptable. Por su parte los compañeros observadores, a su vez pueden desarrollar actitudes complacientes, pasivas o agresivas como modelo futuro de sus vínculos.

5. EL DISPOSITIVO DE LA SEXUALIDAD

En nuestro estudio hemos incluido al abuso sexual como una forma de maltrato que desafortunadamente puede existir dentro de las escuelas. Sin embargo, el silencio sistemático de las instituciones hacia este problema, también incluye el aspecto sexual y el género, de ahí que resulte necesario retomar algunos aspectos del dispositivo de sexualidad que manejó Foucault.

En su obra *Historia de la sexualidad* (1977), Foucault estudia detalladamente la época victoriana del siglo XIX, en la cual el placer se homologó progresivamente con el disfrute sexual, al tiempo que éste y las costumbres en general estuvieron bajo un estricto control. Desde su perspectiva, mientras más represión había, más se estaba “hablando” del sexo, porque no se trataba en realidad de una negación, sino más bien de una intensificación del cuerpo en tanto objeto de saber y en tanto elemento de las relaciones de poder³.

El propósito de Foucault (1977) fue analizar la sociedad victoriana, esmerándose en relatar detalladamente las cosas que no se decían, denunciando el poder que aún en la actualidad se ejerce con esta prohibición.

Desde el siglo XIX el sexo se convirtió en un objeto de estudio científico y de regulación cuidadosa por parte de numerosas instituciones, entre las que destacan las familias, las escuelas, los hospitales y las cárceles. Todos los discursos que se derivan de dichos estudios forman parte del principal procedimiento occidental para producir la verdad del sexo y determinar su significado cultural al que Foucault llama *Scientia sexuales*.

El discurso científico sobre la sexualidad humana fue muy posterior al que se conocía sobre la reproducción de las plantas y de los animales. Los dos registros de saber para comprender el sexo que existían eran: una biología de la reproducción

³ Foucault (1977), afirmaba que las relaciones de poder, son inmanentes respecto a otro tipo de relaciones, constituyen los efectos inmediatos de las desigualdades, participaciones y desequilibrios que se producen, así como también, constituyen las condiciones internas de tales diferencias. El poder surge y se establece dentro de la red de todas las relaciones (de producción, familiares, sexuales, religiosas y políticas); es un fenómeno social, intrínseco e indisoluble de cualquier práctica social.

que se desarrolló de modo continuo, según la normatividad científica general y una medicina del sexo que obedeció a otras reglas de formación, cegueras sistemáticas, temores y ansiedades.

Foucault (1977) sostenía que a partir del siglo XVII se distinguieron cuatro puntos estratégicos a propósito del sexo que desplegaban dispositivos específicos de saber y de poder:

- La histerización del cuerpo de la mujer. El cuerpo de la mujer fue analizado como cuerpo saturado de sexualidad, integrado bajo el efecto de una patología que le sería intrínseca, al campo de las prácticas médicas; según el cual, por último fue puesto en comunicación orgánica con el cuerpo social, el espacio familiar y la vida de los niños. (Foucault, 2005:126).
- Pedagogización del sexo del niño. Una guerra contra el onanismo, con la doble afirmación de que todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual indebida, “contranatura”, que trae consigo peligros físicos, colectivos e individuales.
- Socialización de las conductas procreadoras. Socialización médica, económica y política.
- Psiquiatrización de los placeres “contranatura”. Centrando su análisis casi exclusivamente en la visión que se tenía de la homosexualidad (no hay que olvidar que Foucault era homosexual y le preocupaba en gran medida la categorización de “perversión” de esta tendencia sexual que hizo la psiquiatría desde el siglo XIX).

Según Foucault (1977), aunque aparentemente hay una prohibición sobre el tema de la sexualidad, en la sociedad del siglo XIX proliferaban los discursos sobre el sexo, se manejaban saberes para definirlo y explicarlo, aunque muchas veces eran ideas erróneas y preconcebidas.

Como ejemplo de lo anterior, González de Alba (1998), aplicó un cuestionario de conocimientos básicos acerca de la sexualidad a 64 profesores de educación

básica; la edad promedio de las personas encuestadas fue de 28 años y la calificación obtenida en escala de 0-10 fue de 3.92 puntos. Aunque desconocemos la metodología usada y a sabiendas de que sus resultados no pueden generalizarse a toda la población docente, es interesante observar que, aunque no estamos en el siglo XIX, el 75% de las personas encuestadas creían que la masturbación era dañina y más de la mitad opinaba que la homosexualidad era una enfermedad que debería curarse.

Esos resultados aparentemente indicaban graves carencias de información sexual actualizada, pero en realidad, los docentes manejaban sus propios “saberes” alrededor de los temas de la diversidad sexual y el género, y si estaban equivocados o no, podía parecer secundario, ya que todo indicaba que los seguían aplicando diariamente dentro del ámbito educativo.

Los mecanismos positivos de la sexualidad⁴, se articulan con las tácticas de prohibición y ocultamiento implícitas a ella y, en consecuencia, se producen determinadas estrategias de poder⁵. Paradójicamente algunas de estas estrategias (por ejemplo, las que se dan a través de los medios masivos de comunicación), promueven una cultura sexual impersonal que exacerba entre otras cosas, el abuso sexual infantil y la violación sexual a personas adultas (a veces con tortura y muerte, como en los feminicidios sucedidos en varios estados del país).

EL GÉNERO

El papel de género se forma a través del conjunto de prescripciones y normas que dicta la sociedad y la cultura alrededor del comportamiento femenino y masculino (Lamas, 1986: 173-198). A lo largo de la historia su posición se ha ido modificando y adecuando a los diferentes tipos de sociedades económicas y de culturas que se han desarrollado.

⁴ Foucault (2005) afirmaba como positivas todas las manifestaciones de poder porque presuponen la afirmación de ciertas conductas, la eficacia y racionalidad presentes en la relación medios-fines, la protección, ampliación y reproducción de la vida, la voluntad del binomio poder-saber.

⁵ Foucault (2005) denomina "estrategia de poder", al conjunto de medios utilizados para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder.

En esta perspectiva, la división del sexo por géneros no es innata; mientras que al sexo lo determina la biología del sujeto, el género está dado por las estructuras, valores y normas sociales. La identidad de género conlleva a la supresión de semejanzas naturales, donde hombres y mujeres son categorías mutuamente excluyentes.

El desarrollo integral humano, sufre de mutilaciones; ya que mientras ciertas cualidades se exigen en un género, éstas se prohíben en el otro, dejando de ser cualidades para convertirse en condiciones definidas, recompensadas y exigidas desde fuera por la sociedad opresora (Kreiner, 1989).

En la imbricada red de poderes y *saberes*, los seres humanos aprenden su papel genérico desde pequeños a través del lenguaje, la familia, la religión, los medios masivos de comunicación y por supuesto en la escuela, dado que la educación formal, es uno de los dispositivos centrales en la reproducción o la transformación de las relaciones de género.

En la escuela, tanto los conocimientos como la práctica disciplinaria educativa, llevan el sello social del género; en los juegos y rondas de los preescolares, en las actividades propuestas por los libros de texto, en los comentarios de maestros y de maestras, en las labores asignadas a niños y a niñas, y hasta en objetos escolares (lápices, estuches, cuadernos, etc.) que son catalogados como de niña o de niño en función de las ilustraciones y los colores.

Según los estudios de Subirats (1987), de Askew (1991) y de Morgade (2001), las normas y los valores escolares refuerzan la diferencia genérica y estereotipada en chicos y chicas; las y los profesores prefieren a las “niñas modelo” porque son pasivas, obedientes, tranquilas y no generan problemas en el salón de clases; castigan con más severidad a las niñas que a los niños, cuando dicen malas palabras o se pelean a golpes. Aquellas niñas que no son tan estudiosas, los docentes las siguen apreciando, si poseen actitudes sensatas y tranquilas, ya que el sujeto que no “molesta” en clase, desde el punto de vista de la disciplina, no necesita atención y las chicas suelen molestar menos.

En el caso de los varones, Mogarde (2001) señala cuatro áreas críticas en las que las escuelas tienden a reforzar la visión masculina del estereotipo de hombre “duro”.

- La división sexual del conocimiento. Según la cual ciertas áreas se circunscriben a lo masculino, generalmente las ciencias exactas aplicadas; parecería que los “saberes” masculinos deben de estar más despojados de subjetividad, incertidumbre o debilidad.
- La distribución diferencial de las sanciones. Según la cual, los varones reciben proporcionalmente muchas más suspensiones, retos y sanciones que sus compañeras. Situación que puede ser entendida como un modo escolar de reforzar una masculinidad desafiante de la autoridad.
- Moldear subjetividades masculinas. A través de las modalidades indirectas relacionadas con el rendimiento académico se establecen prácticas que generan diferenciación entre varones: los “académicamente exitosos” y los “chicos malos machos”.
- El deporte y el uso del cuerpo. Los deportes masculinos definen un modelo agresivo, competitivo y vencedor que resulta apropiado para algunos, pero excluyente para otros.

Más allá de la escuela, en nuestro sistema social, las relaciones de poder que se gestan entre los sexos, producto de la división del trabajo entre los mismos, las condiciones biológicas diferentes entre ellos y el dominio ancestral de los principales puestos políticos, científicos, de producción y económicos por parte del sexo masculino, han generado una amplia gama de formas de saber, tácticas y técnicas de diferencias físicas y mentales que legitiman el ejercicio del poder y el dominio masculino en la mayoría de las diferentes áreas y espacios de la formación.

Con relación a la construcción de la masculinidad, los hombres tienen que probar permanentemente su hombría. Aquellos hombres que no superan las pruebas son ejemplos negativos, incapaces, hombres que no son hombres, despreciados, ridiculizados. Según Gilmore (1994.), en América Latina y en algunos lugares del

Mediterráneo, los hombres deben demostrar diariamente su virilidad enfrentándose a desafíos e insultos, en estos casos la violencia se instaura como rutina diaria y se considera algo normal.

En nuestra sociedad diversos factores tales como la situación económica, el clasismo, el consumismo, promueven en los individuos grandes cantidades de ansiedad y de hostilidad, que necesitan ser liberadas.

Según Kaufman (1967), para el género masculino (y una minoría del género femenino), esta liberación sólo tiene lugar en una situación segura, algunas veces se expresa con la rabia, la violencia; en otras, buscando una relación sexual con una persona que no represente ninguna amenaza, es decir, menos fuerte y operando dentro de un patrón de pasividad excedente (que puede ser una mujer o un menor de edad).

Mc Parker (1985) sostiene que en realidad el sexo es una herramienta que mantiene a los hombres en lo que él llama “la opresión masculina” puesto que se convierte en un valor que todos los hombres deben desear; la cercanía, el amor o el afecto, sólo pueden expresarse a través del sexo.

Dentro del cotidiano masculino, el erotismo y la auténtica conexión humana no existen; se tiende a enfatizar la gratificación como un fin en sí mismo y a adoptar una orientación que promueve el ver a la otra persona como un objeto.

... en tanto actuar sexualmente sea nada más que dejarse llevar por una grabación angustiada (sexo, sexo, sexo), no podremos llegar a estar realmente próximos y sentir la conexión humana... Para muchos hombres esto funciona como una droga: les hace sentirse mejor mientras hace efecto. Pero no ofrece un bienestar duradero. No satisface la auténtica necesidad de contacto auténtico...
(Mc Parker, 1985).

Otra parte de la educación condicionante del hombre, es la de no poder ser víctima (situación que se muestra con mayor claridad en la historia de Roy, un prepúber agresor sexual, del que hablaremos con más detalle en el siguiente capítulo). El hombre no puede sentirse herido ni mucho menos expresarlo, no puede

llorar, necesitar ayuda o pedirla; tampoco mostrar su intimidad o ser vulnerable. El hombre no puede permitir que nadie se le imponga; de lo contrario, alguien lo hará y será humillado hasta que finalmente, él humille a alguien. Para un muchacho (como Roy) el papel opresor tiene valor, porque es la alternativa *menos mala* (Kreiner, 1989).

En el trabajo terapéutico con abusadores sexuales de Elms (1993), los adolescentes manifestaron que la masculinidad tenía que ver con las proezas físicas, la experiencia sexual, la capacidad de controlar y dominar a los demás, la indiferencia ante las necesidades o sentimientos de los otros y a expresar la rabia y la "lujuria".

Como puede observarse, la *masculinidad*, no sólo es un concepto de género, sino una categoría determinada por las estructuras, valores, normas sociales y conlleva a la supresión de semejanzas naturales entre hombres y mujeres (Lamas, 1986; Rubin, 1986; De Barbieri, 1992).

6. LA SEXUALIDAD DESDE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA

Los medios masivos de comunicación constituyen otro elemento que interviene en el aprendizaje del papel genérico. Según Garaguso (1978), la clase dominante administra y controla el sistema comunicativo de la sociedad logrando así transmitir y difundir modelos de valores funcionales a las exigencias del sistema económico y político.

Para Favero (1990), la publicidad, también educa a los consumidores y lo hace en dos niveles: respecto a los hábitos de consumo y a modelos de conducta frente a sí mismos y a los demás. Dado que la publicidad no tiene una función cultural innovadora, ya que para persuadir se apoya en ideas y valores ya aceptados, crea patrones de comportamiento estereotipados que refuerzan y perpetúan el sistema desigual genérico.

Además de la publicidad, el estereotipo a las relaciones de género existentes, se manifiesta también en los comics y dibujos animados. Este tipo de cultura (ahora

no solamente infantil), describe *héroes* y *superhéroes*; donde la mujer, siempre *ultrafemenina*, juega un papel dependiente con relación a las hazañas de los héroes, su presencia es a veces innecesaria, o bien, aparece para reforzar el poder y la fuerza de la heroica figura masculina (Herner, 1979).

Para los casos de revistas de pornografía, Donnerstein (1982) realizó un estudio de sus efectos en los hombres consumidores; y mencionó que los efectos agresivos hacia las mujeres se dan en función, no tanto de la pornografía en sí, sino que obedecen más bien a la enorme cantidad de imágenes agresivas de mujeres que se presentan en los medios. El autor sostiene que solamente la exposición de cierto tipo de materiales considerados como “porno-agresivos”⁶ tiende a aumentar el comportamiento agresivo de sus consumidores.

Pero los materiales no considerados “porno”, se venden en todos los puestos de periódicos bajo la categoría de “sólo para adultos” y en ellos existe un alto contenido de agresión erótica o de simple agresión hacia las mujeres.

Según los estudios hechos por Malamuth y Donnerstein, (citados por Donnerstein, *ibid*), muchas imágenes agresivas no eróticas de mujeres que han aparecido recientemente en películas, comics y sobre todo en TV, pueden producir efectos parecidos a los que producen los agresivos eróticamente, es decir, aumentar el nivel de agresión hacia las mujeres.

Desafortunadamente los materiales denominados como “picantes”, o para “adultos”, pueden adquirirse fácilmente a muy bajo precio y los adolescentes que los leen, comienzan tener la información de las relaciones sexuales despersonalizadas, el sexo como logro de la posesión de un objeto y el sexo como degradación agresiva.

En general la mujer constituye para los medios de comunicación de masa una de las mercancías más redituables. Su cuerpo, es usado como objeto de decoración, consumo, o uso público. Con mensajes subliminales, los medios de comunicación refuerzan la desigualdad genérica; ubicando a la mujer como un cuerpo lleno de

⁶ Tal es el caso de las revistas y comics “porno” que han salido en las últimas décadas editadas en Japón y EU, donde las mujeres -o travestís en algunas historias-, son torturadas o asesinadas, mientras gozan la relación sexual. La característica de estos nuevos materiales reside en las imágenes femeninas donde los rostros angelicales pertenecen a unas mujeres casi niñas.

deseo o como un objeto decorativo que por supuesto, genera reacciones y expectativas distintas para cada género.

En la mayoría de los varones, la figura femenina *atractiva y seductora*, adquiere una connotación dinámica. Para Beneke (1984), la apariencia femenina exterior, se convierte en el arma capaz de cautivar, estallar o matar a un hombre; de esta manera, los medios estimulan en los varones el mito del placer sexual incontrolable; a la par de que se le contempla como un logro o triunfo.

Como contraparte, los medios de comunicación también difunden el prototipo de mujer-madre, abnegada, sufrida, esposa, ama de casa. Una concepción dual en el género femenino; una falsa dicotomía, donde las mujeres son *buenas y/o malas*. Para las primeras, el sexo sólo es permisible en el matrimonio; los ideales, inculcados desde la infancia, son los de llegar a ser madre, esposa y ama de casa. Se espera la castidad como requisito para el matrimonio y después de éste la fidelidad; relaciones sexuales atenuadas y dirigidas a la satisfacción del hombre y a la reproducción familiar.

El placer orgásmico, muy pocas veces es alcanzado por la mayoría de las mujeres. Ya que las mujeres son educadas para la coquetería, la seducción, pero el placer no está contemplado dentro del prototipo de mujer *buena*, sea ésta casada o soltera. Además las relaciones sexuales que se establecen en nuestra sociedad, al ser en su mayoría impersonales, difícilmente logran despertar el deseo sexual, tan reprimido en ellas. Las mujeres no son frías, se hacen frías.

En estas condiciones, las relaciones sexuales pocas veces son completas, la frigidez, la impotencia, la eyaculación precoz y otras disfunciones que invariablemente se manifiestan en su nivel más fisiológico, reflejan el desapego y valoración de las relaciones afectivas de los individuos y las parejas.

Utilizando nuevamente la perspectiva teórica de Foucault, se puede observar cómo la tecnología mercantilizada del orgasmo (revistas, historietas, fotonovelas y comics *picantes*, películas y videos que manejan la agresividad erótica, etcétera), no persigue la comunicación erótica y humana de los cuerpos; en gran medida, el interés para sus productores, lo constituye la enorme ganancia económica que

produce, pero a veces y como consecuencia de toda esa tecnología, se pueden reforzar algunas problemáticas sexuales, tales como:

- La disociación del placer y el deseo de la afectividad y el amor. En la compleja maquinaria de venta y consumo de mercancías sexuales, el sujeto que las adquiere pretende huir al tedio, frustración y vaciedad en el que vive dentro del mundo de la vida, tales como los graves problemas de la crisis de la familia, la separación de los amantes, la monotonía matrimonial, la ruptura generacional entre hijos y padres, la soledad, etc. Esta salida falsa lo hace entonces disociar el placer y el deseo, de la afectividad y el amor; vivir pocas veces, sino es que nunca, una convivencia sexual armoniosa.
- La relación cosificada e impersonal. Se des-erotiza el cuerpo humano, el "otro" (generalmente mujer, o en el caso de abusos sexuales, menores de edad) constituye un medio para alcanzar el placer. Es un mero objeto de deseo. El cuerpo humano se disocia de la mente, se *desmembra*. Todo gira en torno a determinadas partes corporales: caderas, senos, vulva, pene, boca y se establecen relaciones entre órganos, no entre personas.
- Mistificación de la sexualidad genital. Se sobre-estima la sensibilidad de la piel, principalmente del área sexual genital, se deja de lado la intensidad afectiva de los hombres y mujeres. El goce sexual se maneja como la única vía para conseguir la felicidad de los amantes.

De esta manera se corre el peligro de reforzar el mito de que el deseo sexual (sobre todo del sexo masculino) es *incontrolable* y se ubica en el órgano viril, permaneciendo ajeno del resto del cuerpo.

A pesar de que puede existir una sexualidad tan despersonalizada, dividida en géneros donde las mujeres y los hombres aparecen como categorías excluyentes, han surgido nuevas corrientes y formas de pensamiento que cuestionan este tipo de opresión; se han desarrollado lo que Foucault (1985^a) llamaba *puntos de resistencia*, es decir, elementos enfrentadores que, junto al poder, constituyen las relaciones de fuerza.

En este sentido, hay que reconocer la presencia de hombres y mujeres brillantes; grupos alternativos que buscan desde sus investigaciones, actividades y campos, aportar nuevos saberes y poderes en aras de atender los desafíos que enfrenta la sociedad actual, donde la reflexión sobre el sentido del compromiso de la intervención genere un diálogo entre teoría y práctica.

Prevención e intervención son tareas que preocupan a la mayoría de quienes trabajamos la problemática de la violencia en el ámbito educativo. Por ello consideramos que para abordar esta problemática son fundamentales las políticas públicas y sociales, que por supuesto incluyen las políticas educativas.

CAPÍTULO II EL MALTRATO INFANTIL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Como parte de la sociedad las escuelas se ven afectadas por la violencia. Esto ha hecho que como se mencionó en el capítulo anterior, el problema social del maltrato infantil en los medios escolares está comenzando a ser reconocido por los docentes, psicólogos, pedagogos, padres y la sociedad en general, a pesar de las representaciones sociales, los mitos y la práctica del poder disciplinario que lo justifican; de ahí que denominemos el fenómeno como un *problema social emergente*.

Aunque existe un mayor reconocimiento del problema, cuantificar el maltrato en las escuelas plantea muchas dificultades; las fuentes de información son escasas y los datos o cifras públicas disponibles, sólo constituyen la “punta del iceberg” del fenómeno.

Al referirnos al fenómeno “iceberg” se intenta señalar la diferencia entre los datos registrados y la incidencia real estimada. De acuerdo con esta metáfora, los casos registrados, es decir lo “visible”, representa sólo una parte muy pequeña del enorme problema del maltrato en las escuelas.

Pocas veces se registran los numerosos actos violentos en las escuelas pues sus perseguidores, las autoridades educativas, participan de la misma y como ellos son los responsables de documentar sus efectos¹, son incapaces de descubrir la marca de la violencia y tienden a restar importancia o a olvidar el registro. Esta situación deja por debajo de la línea de flotación del iceberg un gran número de casos. En otras ocasiones, las formas administrativas de registrarlos no recogen toda la información necesaria para comprender el problema y los datos, se ven “sumergidos” a la fuerza.

¹ En entrevista periodística (*El Herald*, 30/01/03), la funcionaria en turno a cargo de la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, explicó que el procedimiento administrativo para denunciar maltrato al interior de las escuelas consiste en que las autoridades del plantel informan a la Subsecretaría y ésta a su vez notifica a la Contraloría Interna, instancia que se encarga de la sanción.

Cuando el número de casos se “hace invisible”, se dibuja el imaginario de la “exterioridad” de la violencia y, la escuela como institución, aparece como neutral, en su papel de pacificadora, socializadora y con una clara marca de frontera con el afuera violento. Como ejemplo para apoyar tal afirmación valga mostrar las aseveraciones ante la prensa nacional de las autoridades educativas en turno:

“No debería haber un sólo caso (de abuso sexual), pero no beneficia a nadie dar la impresión de que la inseguridad es algo ordinario en las escuelas. No lo es. Por el contrario, la escuela sigue siendo el lugar más seguro. Ahí los estudiantes se sienten y están más protegidos” (Funcionaria de la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, SSED, en entrevista publicada para el diario *La Jornada*, 23/05/2002: 44).

Desafortunadamente esta “invisibilidad” de la violencia en las escuelas impide trabajar en su prevención y erradicación. Sin embargo, pese a esta supuesta invisibilidad, analizamos en primer lugar los datos de carácter público. Solicitamos a la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) el número y tipología de quejas sobre maltrato en las escuelas que recibieron durante el período 2000-2005.

Además tuvimos acceso a las recomendaciones de la CNDH emitidas al Secretario de Educación, ya que son de carácter público y se encuentran en la página electrónica de la institución.

1. DATOS DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL

Hasta el momento de terminar esta investigación, en el Distrito Federal, la educación básica no se había descentralizado del poder federal, por ello la CDHDF no pudo realizar ningún seguimiento de las quejas sobre maltrato en las escuelas que le llegaron y remitió los casos directamente a la Comisión Nacional.

Durante el período comprendido entre el primero de enero de 2000 al 31 de agosto de 2005 se remitieron a la Comisión Nacional de Derechos Humanos un total de ciento noventa y ocho quejas por maltrato a alumnos de diversas instituciones

educativas; pero se desconoce si los quejosos abandonaron o continuaron su trámite en la CNDH.

CUADRO 1
INCIDENCIAS POR GRADO DE ESTUDIOS

Grado	Remisiones	%
Primaria	100	50.5
Secundaria	70	35.4
Preescolar	11	5.5
Bachillerato	6	3.1
Profesional	6	3.1
Centro de Atención Múltiple	2	1.0
Educación especial	2	1.0
Centro de Capacitación para el Trabajo	1	0.4
Total	198	100

FUENTE: CDHDF 2005

El nivel educativo donde se reportaron el mayor número de quejas fue el nivel básico que incluye: preescolar, primaria y secundaria, con el 91.4% del total; pero el nivel de primaria ocupó el más alto índice, con el 50.5% de las quejas por violaciones a los derechos humanos de los estudiantes (véase cuadro 1).

CUADRO 2
TIPOS DE MALTRATO REFERIDOS POR LAS Y LOS PETICIONARIOS

Tipo de maltrato	No. de menciones	Remisiones %
Maltrato	46	23.2
Maltrato físico	28	14.1
Discriminación	27	13.6
Abuso de autoridad	25	12.6
Hostigamiento	24	12.1
Maltrato verbal y/o psicológico	44	22.2
Maltrato físico y verbal	14	7.7
Castigos excesivos o injustificados	11	5.5
Abuso sexual	4	2.0
Acoso sexual	4	2.0

FUENTE: CDHDF 2005. *EL NÚMERO DE TIPOS DE MALTRATO REFERIDOS NO COINCIDE CON EL TOTAL DE QUEJAS QUE SE REPORTAN, TODA VEZ QUE EN UNA QUEJA PUEDE SEÑALARSE MÁS DE UN TIPO.

Sin embargo, las tipologías utilizadas por la CDHDF son poco claras para realizar un análisis mayor, como puede observarse en el cuadro 2, desconocemos las categorías de la división en los rubros: maltrato, maltrato físico, verbal, discriminación, abuso de autoridad, castigos excesivos así como la diferencia entre hostigamiento y acoso sexual.

Y aunque el número de denuncias nos indica que comienza a manifestarse la intolerancia social hacia el maltrato infantil en las escuelas, es difícil no sólo combatir el problema, sino estudiarlo a fondo, al existir poca homogeneidad en cuanto a criterios y definiciones de las tipologías en las instituciones.

2. Datos y recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos

Durante el período de enero del 2000 hasta agosto del 2005 la CNDH registró 260 expedientes de queja donde se señala a la Secretaría de Educación Pública como la autoridad responsable. En el cuadro 3 se observa que los hechos violatorios fueron de dos tipos: violación al derecho de la integridad de los menores y trato cruel y/o degradante.

CUADRO 3
TIPOS DE MALTRATO

Tipo de maltrato	No. de menciones	%
Violación al derecho de la integridad de los menores	257	98.8
Trato cruel y/o degradante	4	1.5

FUENTE: CNDH 2005.

En el cuadro 3 es interesante observar las tipologías utilizadas por la CNDH, donde el trato cruel difiere de la violación al derecho de la integridad de los menores. De nueva cuenta, los criterios de las tipologías adoptadas nos impiden conocer los tipos de maltrato sucedidos.

Del total de expedientes, diecinueve se encuentran en trámite y doscientos treinta y ocho fueron concluidos. Las causas se mencionan en el cuadro 4, sin embargo, los datos ahí planteados dejan poco para el análisis: el 40.3% de las denuncias recibieron orientación; el 21.1% resolvió el procedimiento (no se especificó cómo), el 8% por falta de interés procesal del quejoso; el 7.3% por amigable composición; el 4.6% por desistimiento del quejoso (se ignora la causa); el 4.6% por no existir materia; el 0.7% por acumulación (sin especificar).

Al desconocer a fondo los casos, ignoramos el nivel de daño sufrido por los menores y bajo qué criterios fue tomada la decisión de concluirlos. Pero lo que si nos reflejan estos hechos es que quedaron en la impunidad varios de los delitos cometidos.

Hasta ahora la investigación arrojó que en los procesos de conciliación o enjuiciamiento, los diversos actores que participaron fueron por una parte los docentes, directores escolares, supervisores, directores de educación primaria, la Subsecretaría de Servicios Educativos del DF (hoy llamada Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, AFSEDF), a través de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, UAMASI, su oficina administrativa.

CUADRO 4
CONCLUSIÓN DE EXPEDIENTES

CAUSAS DE CONCLUSIÓN	NO. DE EXPEDIENTES	%
Orientación	105	40.3
Resuelto en el procedimiento	55	21,1
Falta de interés procesal del quejoso	21	8.0
Amigable composición	19	7.3
Desistimiento del quejoso	12	4.6
Por no existir materia	12	4.6
Recomendación	7	2.6
No competencia	3	1.1
Acumulación	2	0.7
Remisión a organismo local	2	0.7
Sin dato	22	8.4

FUENTE: CNDH 2005.

Asimismo, la investigación demostró que los padres u asociaciones de padres de familia, peritos, médicos, especialistas en la materia, entre otros mostraron perspectivas encontradas ante la problemática que ponen en evidencia la lucha de fuerzas y la diversidad de grupos sociales a los cuales pertenecían.

Las quejas de los padres de familia presentadas ante la CNDH para que culminaran en recomendaciones a la SEP y en consecuencia en sanciones a los profesores inculcados, exigían la documentación de los casos:

- a) Mediante copia de los oficios de queja de los padres de familia (ante la CNDH y ante la SEP), apoyados por médicos, ministerios públicos u otros especialistas, demostraron las lesiones físicas o psicológicas en sus hijos provocadas por los docentes.
- b) Oficios firmados por grupos de padres de familia, mediante los cuales de manera asociada informaron de las anomalías e incluso, solicitaron la reubicación y/o castigo de los docentes involucrados
- c) Oficios tanto de la UAMASI, como de las autoridades educativas de la SEP DF en donde informaron de las investigaciones de los hechos de agresión manifestados por los “quejosos”.

Como se puede observar el camino a seguir en una denuncia de maltrato es largo y nada fácil y, de todo el universo, ya de por sí reducido, de las denuncias por violación a los derechos humanos sucedidos a los menores en las escuelas realizadas en la CNDH y la CDHDF, los únicos expedientes que pudieron terminar en *recomendaciones*, fueron apenas el 2.9% de los casos totales registrados.

Ante esta situación nuevamente hacemos alusión al *fenómeno iceberg* para la violencia en las escuelas; ya que las quejas que concluyeron en siete recomendaciones, representan sólo una mínima parte del problema que permanece “sumergido”, “invisible”.

EN LA BÚSQUEDA DE LA “VISIBILIDAD”

Tomando como referencia los datos proporcionados por las Comisiones, podemos comenzar a analizar la parte sumergida de ese iceberg y su supuesta invisibilidad. Como ya se ha mencionado, las quejas que llegaron a la CDHDF fueron remitidas a la Comisión Nacional y se desconoce si los quejosos continuaron con su trámite, puesto que los datos fueron archivados.

Muy similar fue el caso en la CNDH; si descartamos los tres expedientes concluidos por no competencia y los dos que fueron remitidos a un organismo local, quedan un total de 233 de denuncias concluidas. Pero de esos sólo se pudo obtener mayor información en las siete recomendaciones publicadas; el resto de los casos también fueron archivados.

Las pocas posibilidades de analizar los expedientes, permitieron que se archivaran las significativas cifras del 100%, para las denuncias de la CDHDF y un total de 97% de los casos para la CNDH. Casi la totalidad de los casos quedaron invisibles, aunque todos estos casos fueron considerados como casos de maltrato, pasaron a la parte sumergida del iceberg. Sin embargo, hay que subrayar que en estos hubo denuncia y si fueron sumergidos, no fue por su falta de visibilidad.

RECOMENDACIONES DE LA CNDH

Al revisar las siete recomendaciones públicas referidas por la CNDH, descartamos del análisis una, que correspondía al nivel de secundaria y pertenecía al estado de Zacatecas. Las seis recomendaciones restantes aluden al universo de estudio siguiente: seis escuelas primarias, noventa y tres alumnos maltratados y veintiún maestros agresores.

En la investigación se cuida el anonimato de todos ellos y de las autoridades educativas relacionadas con los hechos de violencia (supervisores, directores, profesores, etcétera), no obstante, los datos pueden ser consultados en la página de

la CNDH, tomando como código de acceso el número de la recomendación correspondiente.

Analizando las recomendaciones, se encontraron cinco tipos de maltrato:

- *Maltrato físico.* Se dio en el 83.3% de los expedientes y fue perpetrado por los profesores encargados directamente del grupo (con excepción de la recomendación 27/2001, donde el agresor fue el profesor de educación física).

Las formas de agresión física fueron: jalones de orejas y de brazos, nalgadas, excoriaciones (rasguños), pellizcos, empujones, golpes en la espalda y cabeza, hematomas en varias partes del cuerpo, alopecia (zonas de cabellera arrancada, principalmente en patillas), negar a los menores la posibilidad de realizar sus necesidades fisiológicas y un caso de lesión cerebral (recomendación 90/2004).

- *Maltrato emocional.* Se dio en el 83.3% de las recomendaciones y los agresores fueron los profesores encargados directamente del grupo (con excepción de la recomendación 27/2001).

Las formas de agresión emocional o psicológica fueron: Insultos, burlas, engaños, humillaciones, chantajes, amenazas y privación de libertad de los niños o niñas para jugar en el recreo, ya fuera amarrándolos o encerrándolos en el salón de clases.

- *Abuso sexual.* Se presentó en el 33.4% de los expedientes y fue perpetrado por los profesores de materia especial (Educación Física y de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER). De acuerdo a las tipologías adoptadas por el NCCAN (ver capítulo 1), los niveles de abuso sexual reportado fueron del primero y del segundo nivel.
- *Abandono emocional.* Este tipo de maltrato está presente en el 100% de los expedientes y fue perpetrado por los directivos escolares, es decir los directores de los planteles, los supervisores escolares y los directores de

educación primaria. Todos ellos estuvieron enterados de los malos tratos ejercidos por los docentes, pero no actuaron, ni avisaron a tiempo de los hechos.

- *Abandono físico.* Sucedió en el 16.7% de los casos y fue realizado por un profesor encargado del grupo y el directivo de esa escuela.

CUADRO 5
RECOMENDACIONES DE LA CNDH

NO.	VICTIMAS	TIPO DE MALTRATO	AGRESORES	SOLUCIÓN DE SEP
27/2001	Alumnas y alumnos de quinto grado	Físico, emocional y sexual	Mtro. Educación física	Reubicación
		Abandono emocional	Profesora de grupo	Reubicación
		Abandono emocional	Directora de la escuela	Ninguna
		Abandono emocional	Supervisora de la zona	Ninguna
18/2004	Alumno de primer grado	Físico y emocional	Profesor de grupo	Reubicación
		Abandono emocional	Directora de la escuela	Ninguna
53/2004	Alumno de 13 años con debilidad mental leve	Abuso sexual	Profesora de USAER	Reubicación
		Abandono emocional	Directora de la escuela	Ninguna
		Abandono emocional	Supervisor de la zona	Ninguna
		Abandono emocional	Director Educ.Primaria 2	Ninguna
54/2004	Alumnas y alumnos de cuarto grado	Físico y emocional	Profesora del grupo	Ninguna
		Abandono emocional	Directora de la escuela	Ninguna
		Abandono emocional	Supervisor de la zona	Ninguna
		Abandono emocional	Directora Educ.Primaria 3	Ninguna
82/2004	Alumnas y alumnos de primer grado	Físico y emocional	Profesora del grupo	Ninguna
		Abandono emocional	Director de la escuela	Ninguna
		Abandono emocional	Supervisora de la zona	Ninguna
		Abandono emocional	Directora Educ.Primaria 4	Ninguna
90/2004	Alumno de sexto grado	Maltrato físico	Profa. Educación física	Ninguna
		Abandono emocional	Profesora de grupo	Ninguna
		Abandono emocional	Directora escuela	Ninguna

FUENTE: RECOMENDACIONES CNDH.

El cuadro 5, muestra veintiún casos con recomendación de los cuales 17 (el 80.9%), la SEP no dio ninguna solución. Del análisis de estos datos, se observó un patrón de comportamiento en la Secretaría de Educación Pública con relación al maltrato infantil en las escuelas, que incluye cuatro momentos:

- a. **Negar los hechos**, argumentándose en el discurso que la escuela sigue siendo el lugar más seguro (*La Jornada*, 23/05/02 y 01/11/04). Aunque teóricamente se acepta que las y los profesores son humanos como cualquier persona, cuando ocurren los hechos, la reacción, en razón de una imagen idealizada de la institución educativa, fue la de restarles importancia (*La Jornada*, 16/08/02; 01/11/02, *El Heraldo*, 28/10/02; Reforma, 10/09/2004).
- b. **Evitar el escándalo** y reducir el problema a un problema interno que no debe salir de las paredes de la institución. Esto se traduce en una postura en que las víctimas, alumnas y alumnos, no importan. Se trata de una conducta institucionalizada que busca resolver el problema desde la estabilidad de la institución y no desde el sufrimiento y el daño a los niños o las niñas que han sufrido el maltrato (*La Jornada*, 01/11/04). Lo cual constituye una grave contradicción con los objetivos y con las metas de la educación básica.
- c. **Descalificación de las acusaciones** como primera reacción de la institución para defenderse. Pocas veces la institución decide aceptar el hecho (*El Heraldo*, 01/11/02; *La Jornada*, 29/10/02, Reforma, 10/09/2004).
- d. **El encubrimiento de los agresores por parte de las autoridades educativas** es uno de los patrones constantes en todos los casos analizados. Incluso ha sido señalado en las recomendaciones públicas emitidas por la CNDH. Los directivos minimizan el problema y han pretendido que con sugerir verbalmente al agresor que cambie sus conductas, hacerle algún reporte o cambiando al docente de adscripción,

el problema se resolverá. Se niega la realidad. Se intenta hacer *invisible* lo visible.

En este sentido el 7 de diciembre de 2004, el Dr. José Luis Soberanes Fernández, Presidente de La CNDH, emitió una recomendación dirigida al Secretario de Educación Pública, donde hacía mención de estos problemas al señalar que:

...no se han tomado las medidas adecuadas para evitar que estas conductas transgresoras de derechos humanos se repitan, ya que existe el antecedente de que las autoridades de la Secretaría (SEP) no han actuado con la diligencia debida para atender el problema, e incluso han restado importancia a la gravedad de esas conductas, limitándose en muchos de los casos a cambiar de adscripción a los responsables, o a sugerir se asignen funciones diversas a los probables infractores, circunstancia que no contribuye a erradicar este tipo de prácticas (CNDH; recomendación 82/2004:10).

3. CASOS "NO VISIBLES": LA ESCUELA "EPM"

Como hemos podido dar cuenta, la gran mayoría de los casos denunciados y publicados pasaron a engrosar las filas de los casos socialmente no visibles u ocultos a los ojos de los servicios educativos de protección del menor. El maltrato al interior de las escuelas ocupa la parte más recóndita de los mecanismos disciplinarios y se ubica lejos de la percepción cotidiana de los integrantes de la población escolar y de los sujetos externos de la escuela. En ese sentido, investigadores educativos han, mencionado que:

"...no hemos observado violencia física en las escuelas, aunque algunos padres y niños sí informan de los castigos corporales..." Rockwell (1995: 24)

Ahora bien ¿se trata realmente de un problema de visibilidad o de una tolerancia social ante las formas de abusos y maltratos en las escuelas?

De esa interrogante surgió la inquietud de incursionar en la escuela “EPM” y tener la posibilidad de tener acceso a situaciones “no visibles” de estos hechos, es decir la parte oculta del iceberg: los actores y la escuela.

La escuela primaria “EPM” se encuentra ubicada en la Delegación de Tlalpan, muy cerca del edificio delegacional de esta demarcación. Sus instalaciones son amplias e idóneas; cuenta con dos patios grandes de recreo y su población escolar es de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

En el año lectivo 2004-2005 la escuela “EPM” implementa el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, que promueve la AFSEDF y que es impulsado por el Grupo de Educación Popular Mujeres, AC., GEM (una Organización de la sociedad civil), junto con UNICEF México. La profesora responsable de llevar este proyecto, se enteró por invitación que llegó a la zona escolar; asistió a un curso de capacitación en mayo de 2004 e inició en el ciclo 2004-05 con las actividades marcadas en los manuales.

El objetivo general del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* fue:

“Consolidar la alternativa de educación para la paz en las escuelas de educación básica del Distrito Federal, mediante la participación de autoridades, docentes, madres y padres, niñas y niños para fortalecer el sentido de comunidad escolar mediante el desarrollo de las competencias psicosociales que les permitan resolver los conflictos de una manera creativa y sin violencia, al mismo tiempo que contribuyan a crear un ambiente de respeto, tolerancia, ayuda mutua y solidaridad en los ámbitos escolar, familiar y comunitario” (Libro de trabajo, distribuido por la SSEDF, 2004).

En una entrevista con la responsable, la profesora “ILV”, la docente mencionó que en el curso de capacitación les enseñaron la importancia de utilizar la negociación y el

diálogo para una solución no violenta de conflictos, pero en casos de maltratos severos, incluidos los sexuales, el proyecto no podía actuar y los docentes solamente podían reportar los casos a las instancias correspondientes².

Algo importante de destacar en esta entrevista con la profesora “ILV” fue la situación que ya habían vivido algunas personas al denunciar estos hechos:

“ ... incluso comentaron algunas participantes que cuando se reportaba algún caso de estos, en realidad a quien cambiaban de escuela era a la persona que reportaba y no al reportado, para evitar problemas mayores..” (Entrevista profesora “ILV”).

En la aseveración anterior se revela de nuevo el patrón de comportamiento de la escuela relacionado con “evitar el escándalo”, reduciendo el problema a una cuestión interna sin salir de la institución. En el mes de agosto de 2004, se inició el el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, con actividades específicas para profesores, padres y alumnos, pero la profesora responsable se topó con otras limitantes:

“Con los maestros fue difícil porque no les daba tiempo para asistir a las actividades, no todos eran puntuales y hubo quien dijo: “A mí no me interesa participar” y nunca asistió... tres profesores con grupo, el director, el profesor de Educación Física y la de USAER...” (Entrevista profesora “ILV”).

Tanto el Director como los tres docentes de grupo que faltaron al curso se caracterizaban por mantener relaciones conflictivas en el medio de trabajo:

- i. El director de la escuela, un maestro con graves problemas de alcoholismo, que le hacían ausentarse hasta más de una semana, nunca se ocupó

² Nuevamente se confirma el proceso burocrático que impide frenar estos actos, en los que delega los casos a personas incapaces o poco preparadas en el tema, las cuales contribuyen y ejercen un papel de juez y parte en los actos de violencia.

realmente de la dirección, ni del buen funcionamiento del plantel; en su lugar eran las secretarías las que hacían frente a los problemas y al trabajo.

Esta situación nos muestra de que manera las conductas graves se toleran en la cotidianidad y se penalizan acciones rutinarias, las normas escolares importantes se ignoran y se sancionan trivialidades en forma rigurosa. Las víctimas infantiles llegan a sufrir castigos y los agresores permanecen impunes, existen profesores que frecuentemente “microenjuician” a estudiantes pero frente a quienes deberían mostrar una actitud crítica, prácticamente no lo hacen.

- ii. Profesora α . Cuya característica era la poca sociabilidad con sus compañeros; algunos padres se quejaban de ella por su conducta rígida en cuanto al aprendizaje de sus hijos.
- iii. Profesor β . Los padres y los alumnos lo describían como “muy rígido”. Los límites los establecía imponiendo a los alumnos hacer planas o “pagando multas”.

En los casos de estos dos profesores, el maltrato emocional o psicológico que infligían a los niños está presente en los testimonios de sus alumnos, pero de nueva cuenta los hechos continúan siendo socialmente minimizados, entre otros motivos porque las lesiones que provocan, son poco evidentes y, a veces, tardan mucho tiempo en aparecer (ver *efectos del maltrato psicológico*, en el capítulo I).

- iv. Profesora χ . También con actitudes de poca sociabilidad con el resto de los docentes del plantel. Siempre impartió primeros grados, aunque los niños y las niñas se referían a ella como “la viejita”, por su edad avanzada.

El juicio normalizador del que nos habla Foucault (2005), el papel de los “microdelitos” escolares y las conductas de la comunidad escolar, manifiestan una

gran heterogeneidad e implican toda gama de problemas y tipos de solución. Algunos hechos son relativamente sencillos de aclarar, sin embargo, otros proyectan problemas complejos que rebasan las posibilidades de la escuela para su solución y muestran la interdependencia que existe entre la institución escolar, la familia y la sociedad. Algunas faltas escolares, como el caso de las ausencias del director con problemas de alcoholismo, lejos de provocar el cuestionamiento o la preocupación de los docentes de la escuela y de sus autoridades superiores, al reproducirse cotidianamente, se vivían como “un mal necesario”.

Lo anterior también es un factor importante para reflexionar en torno a lo que puede definir la colectividad como problema social. Blummer (citado por Gracia, 2002:15), hace hincapié en que para definir un problema es necesario que el problema surja, quede legitimado y reciba la atención necesaria para intentar resolverlo en términos de políticas sociales; el alcoholismo ni siquiera se ve como un problema que puede afectar al magisterio en servicio.

I. DIAGNÓSTICO DE LA VIOLENCIA. PADRES DE FAMILIA

A partir del diagnóstico de la violencia realizado por la profesora “*ILV*” por medio de un pequeño cuestionario dirigido a padres de familia, los resultados fueron:

- El 10% del total de docentes fueron señalados por los padres de familia como maestros que perpetraban violencia física a sus hijos.
- El 35% de los profesores fueron acusados de maltrato emocional.

Si bien es incorrecto sumar los porcentajes de docentes que cometieron abusos físicos y emocionales, por lo menos nos encontramos con que el 35% de los profesores encargados de grupo fueron acusados por los padres de familia de perpetrar malos tratos a los niños.

Ante esta situación, la encargada del proyecto “*Contra la violencia, eduquemos para la paz...*” al no tener ningún poder de decisión, se limitó a hablar con la

secretaria del director y esta última trató el asunto con él, aunque poco se hizo al respecto:

“... hasta donde yo sé el director sólo invitó a los maestros para que cambiaran su conducta, porque había quejas de los padres del trato que tenían para con los niños. Nunca se les levantó ningún reporte, ni mucho menos una denuncia a otra autoridad y hasta ahí se quedó el asunto. Y en vez de arreglarse estos problemas, los maestros estaban en contra de los papás y se quejaban de ellos y quedó latente el problema” (Entrevista profesora “ILV”).

Nuevamente y como puede observarse en la narración anterior de la profesora responsable del proyecto, el patrón comportamental del *encubrimiento al agresor por parte de las autoridades educativas*, se repitió en la escuela “EPM” y, aunque existía el proyecto “*Contra la violencia, eduquemos para la paz...*”, el problema de maltrato en las escuelas, lejos de resolverse, se mantuvo oculto bajo la línea de flotación del iceberg.

II. DIAGNÓSTICO DE LA VIOLENCIA. ALUMNOS

En el diagnóstico inicial los niños no reportaron los casos de maltrato vividos con sus maestros actuales sino a los profesores que tuvieron en años anteriores. Algunos menores se atrevieron a escribir los maltratos sufridos, aunque no todos lo hicieron.

“... unos decían, nunca se lo he dicho a nadie pero, la maestra X me hizo esto y esto y esto... obviamente tenían miedo de las represalias, sobre todo los niños de quinto grado, porque decían: y que tal si luego vuelve a ser mi maestra y ya luego le dicen lo que yo dije y entonces me va a ir peor... y mejor se querían callar, pero cuando los alumnos me tuvieron confianza, hablaron...” (Entrevista profesora “ILV”).

La disciplina como tecnología de poder que describe Foucault (2005), se describe en estos hechos, así como en los datos empíricos obtenidos en las recomendaciones emitidas por la CNDH. Nos encontramos con las normas de control del cuerpo y las normas de desarrollo académico que sintetizan las relaciones de poder y saber entre maestros y alumnos.

Las relaciones de poder toman concreción sobre todo en los mecanismos de los procesos disciplinarios y los controles del cuerpo infantil. Ya que además de un campo de saber complejo que los niños deben interiorizar y respetar en los contenidos académicos, existen las normas escolares, discursos, prácticas y múltiples manifestaciones de obediencia.

En los hechos ocurridos en las recomendaciones 82/2004 y 18/2004, así como en la escuela “EPM” (según entrevista con la profesora “ILV” y narraciones de niños y padres), los docentes hicieron uso de diversos objetos para infligir en los niños algún tipo de violencia corporal. La mayoría de estos objetos eran útiles de los niños o eran recursos didácticos de los maestros; algunas formas de usarlos remiten a prácticas disciplinarias que se utilizaron en épocas pasadas y que desafortunadamente continúan aplicándose en el presente:

Un alumno de primer grado refirió que su profesor llegó a golpearlo con la regla que guarda en el estante, por pararse con frecuencia de su lugar y por molestar a sus compañeros, hecho que se daba en la hora del recreo cuando se quedaba castigado (recomendación 18/2005).

Entre los castigos que les daban por no poner atención o platicar en el salón, estaba el de aventarles el borrador o el gis desde el frente, pero luego no les atinaban y le daban a otros niños (Entrevista profesora “ILV”).

Los docentes incurren en el castigo corporal debido principalmente a dos factores: las relaciones sociales particulares que se desarrollan en el ámbito educativo y la cultura de permisividad que rodea al hecho.

1. Las relaciones sociales en el ámbito educativo

Las situaciones particulares en el ámbito educativo permiten la permanencia del maltrato infantil. Según el análisis de Ornelas (2000) se pueden distinguir al menos seis tipos de relaciones sociales: dos son de tipo institucional, una con la burocracia del Estado y otra con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE; dos más, se derivan de la profesión y de su contacto con el entorno laboral; y las dos últimas son resultado de la práctica cotidiana con los padres de familia y con los alumnos. Analicemos someramente algunas:

1.1. Relaciones de tipo institucional con la burocracia estatal y con el SNTE

A pesar de que son empleados del gobierno, los docentes distan mucho de realizar las actividades y funciones del tipo ideal de burócrata definido por Weber (citado por De Ibarrola, 1995). No son simples ejecutores que siguen instrucciones, ni tienen acceso a los mecanismos para resolver los problemas que se presentan en la clase – como por ejemplo las manifestaciones conductuales y emocionales de las víctimas de maltrato en las escuelas analizadas en esta investigación–, ni siquiera tienen capacidad institucional para presentar esos problemas de manera adecuada.

Los profesores de educación primaria, no necesariamente comparten los puntos de vista del gobierno, ni les atraen los planes que hacen los funcionarios de la SEP y, aunque existe un amplio grado de autonomía al momento de cerrar la puerta del salón de clases, la subordinación jerárquica se hace patente en sus relaciones con el director de la escuela y el supervisor. Ambos puestos constituyen elementos centrales de la estructura de control, en los que se funden las dos burocracias, la estatal y la sindical en una sola persona, figuras generalmente represoras e intimidatorias, jefes políticos del sindicato y autoridades educativas que controlan a los profesores (Ornelas, 2000). En la escuela “EPM” la supervisora permitía que el director alcohólico se ausentara por varios días, ella fungía como autoridad política y la secretaria del director como representante sindical.

Sin embargo, esas relaciones no son unidireccionales, los docentes cuentan con diversos medios de resistencia frente al director del plantel, ya sea las presiones sindicales, la complicidad, los apoyos mutuos, hasta la indiferencia. La resistencia puede ser legítima con el fin de evitar abusos, cargas excesivas de trabajo o puede tratarse de una resistencia a cumplir cabalmente con sus labores para dedicar el tiempo a otros asuntos. Un ejemplo de estos lo podemos encontrar en los casos de los tres profesores de conductas conflictivas de la escuela “EPM”, ellos a su manera manifestaban actos de resistencia.

1.2. Relaciones derivadas de la profesión y del entorno de trabajo

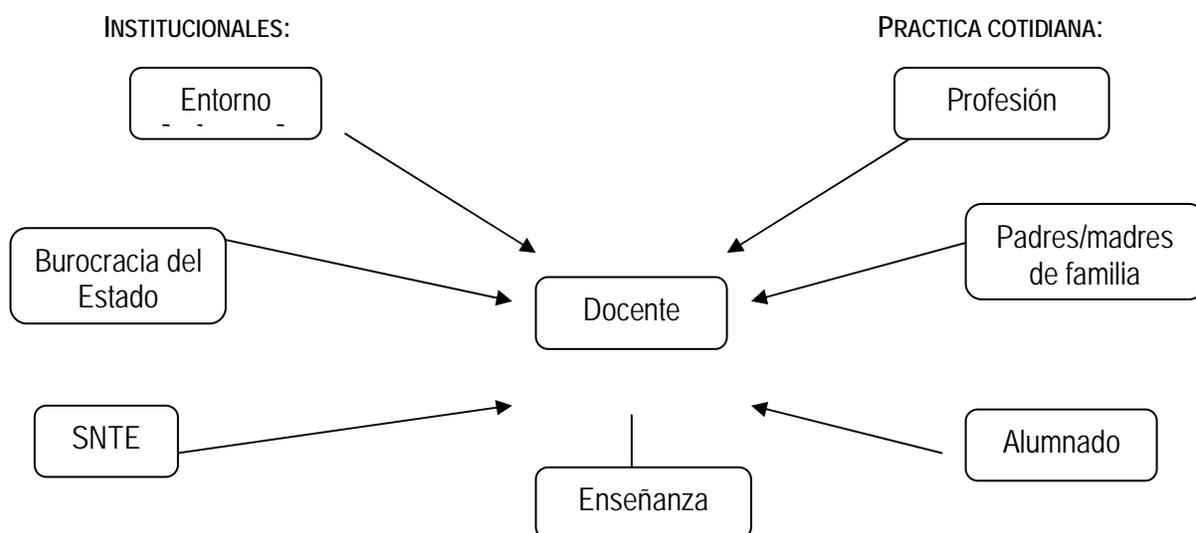
El estrés, las presiones laborales y las económicas, también contribuyen a la intolerancia del docente en el aula.

Debido a los bajos salarios, prestaciones por debajo de otros empleados del gobierno, así como la dificultad de tener que realizar su labor con escasos medios económicos, los docentes (sobre todo de escuelas públicas) trabajan en más de un turno. De Ibarrola (1995) destaca que en la ciudad de México sólo una tercera parte de los profesores se dedica exclusivamente a atender un grupo de alumnos de primaria. Casi el 60% tienen dos ocupaciones; 46.6% tienen dos plazas en el subsistema público y 11.2% una plaza en ese mismo subsistema, así como otra ocupación que va desde comerciante hasta profesor en escuelas particulares. Un pequeño porcentaje 5.6%, desempeña diariamente tres ocupaciones diferentes, dos de ellas como educador de primarias y una tercera parte fuera del sistema público de educación.

Las dos terceras partes del profesorado del D.F. dividen su tiempo en el cumplimiento de muchas responsabilidades adicionales, como participar en comisiones de aseo, deportes, cooperativa, etcétera, y, no cuentan con las condiciones ideales para desarrollar su función docente, lo que disminuye aún más sus posibilidades de dedicar a la enseñanza, el tiempo requerido.

De Ibarrola (1995) menciona la mayoritaria participación femenina en el trabajo docente de las escuelas primarias públicas del DF, donde el 80% son mujeres que cumplen con otros papeles familiares; tales como: las jornadas domésticas, el papel de madre, la educación de los hijos, y por lo menos el 13.8% de las docentes son cabeza de familia y/o la mantienen. En conjunto, todos estos datos permiten suponer un uso de la jornada verdaderamente exhaustiva, situación que, además del riesgo para la salud física y mental de las mujeres (Garduño, 1997; Messing:1997), también aumenta el riesgo e incidencia del maltrato infantil (Piekarska, 2000).

GRÁFICA 1
RELACIONES SOCIALES DEL DOCENTE



FUENTE: ORNELAS (2000)

1.3. Relaciones derivadas en la práctica cotidiana: con los padres/madres de familia y con los alumnos y alumnas

Aunque sigue prevaleciendo la tendencia de que en los barrios populares las demandas de los padres/madres giren alrededor de la disciplina y de sus métodos, y exista mayor preocupación por el aprendizaje en los sectores medio y medio bajos,

las recomendaciones publicadas por la CNDH revelan el surgimiento de cierto descontento en los padres de familia de todos los sectores sociales por casos de malos tratos a niños perpetrados por profesores, directores y/o personal administrativo en los planteles.

Si bien las recomendaciones, se refieren no sólo a los profesores de aula, los docentes juegan un papel importante en el proceso de prevención o reproducción de malos tratos dentro de las escuelas, ya que los maestros mantienen el control de las actividades escolares y las demandas de los niños.

Las relaciones entre los profesores y alumnos generalmente tienen que ver con el uso del tiempo, con licencias para abandonar el salón a horas inoportunas; reclamos y/o quejas por el orden, y la disciplina. También coexisten, al menos en las dos escuelas primarias analizadas en esta investigación, las relaciones violentas entre niños. Aunque esta última situación, la analizaremos con detalle más adelante.

2. La cultura de permisividad que rodea al castigo corporal

Además de las relaciones sociales que se desarrollan en el ámbito educativo, existe una cultura de permisividad que rodea al castigo corporal y que contribuye no sólo a que se cometan esas agresiones sino a que permanezcan en el anonimato.

Strauss (1994) uno de los científicos sociales pioneros en el estudio de la violencia familiar, ha identificado varios mitos en torno al castigo corporal que ayudan a perpetuar su uso y legitimidad social:

Mito 1. El castigo corporal funciona mejor.

Realidad: No hay evidencia de que el castigo físico funcione mejor que otras formas de disciplina. La escasa investigación disponible sugiere que agredir físicamente puede ser menos efectivo que otras formas no violentas de disciplina.

Mito 2. El castigo físico es necesario como último recurso.

Realidad: Si se acepta el argumento de que agredir físicamente es menos efectivo que otras formas disciplinarias, es indefendible que existan situaciones donde se argumente que el castigo físico es necesario. Los adultos que recurren a la agresión corporal, a menudo los hacen a partir de sus propias frustraciones y transmiten el mensaje a los niños de que la violencia se justifica cuando se está enfadado o iracundo.

Mito 3. El castigo corporal es inofensivo.

Realidad: Se encuentra tan arraigado en nuestra cultura que nos resulta difícil admitir que el castigo corporal es algo equivocado. Admitirlo significaría aceptar que nuestros padres o nosotros mismos estamos equivocados. Sin embargo, la evidencia sugiere que, en general, pegar produce más problemas que soluciones.

Mito 4: Una o dos veces no causarán ningún daño.

Realidad: Existe evidencia de que pegar es más dañino cuando se hace en forma frecuente y duradera, pero no se tiene evidencia de que sea bueno en pequeñas cantidades.

Mito 5: Si no se utiliza el castigo físico los niños pueden *echarse* a perder o convertirse en salvajes e indisciplinados.

Realidad: La clave para el buen comportamiento se encuentra en la comunicación, no en una disciplina que aplica el castigo físico.

Considerando lo anterior, es posible lograr progresos hacia el abandono de esta práctica educativa de disciplina, si somos capaces de reflexionar y deshacer estos mitos tan arraigados en la cultura nacional escolar.

III. EVALUACIONES DE LOS NIÑOS

Según los docentes de los grupos de la escuela “EPM”, de los 553 alumnos, el 23% de la población escolar tenían problemas de conducta. Todos estos niños reportaban maltrato físico y emocional; vivían violencia intrafamiliar, y violencia comunitaria; al estar etiquetados como “*niños- problema*”, eran vistos con malos ojos por sus padres y hermanos, y sufrían regaños y malos tratos en su entorno familiar. También en la escuela eran castigados y rechazados por los docentes y por sus compañeros.

Estos niños trabajaron con la profesora “ILV” de manera especial. Aunque las actividades que realizaron con ella no eran parte del proyecto “*Contra la violencia...*”,

Les ofrecí a los maestros que hiciéramos una lista de los niños que tenían problemas de conducta, porque nadie quería trabajar con ellos, ni la profesora de USAER... los separé por grupos de edades... los “desastrosos” decían ellos y trabajábamos catarsis, respeto y otras actividades... y ahí si decían los maltratos que recibían del maestro que tenían en ese momento (Entrevista profesora “ILV”).

La profesora “ILV” estaba interesada en apoyar a los chicos a través de las técnicas de desahogo emocional que había aprendido en un diplomado que tomó en 1999 y que realizó la SSEDf para prevenir el maltrato. Del trabajo con esos chicos, la profesora pudo extraer las evaluaciones que fueron utilizadas en este estudio.

De la población infantil estigmatizada por los docentes del plantel como “*niños- problema*”, se revisaron ciento siete evaluaciones de los menores de cuarto, quinto y sexto grado. Los niños de primero a tercero, por su nivel de madurez, realizaron pocas actividades escritas, de ahí su exclusión en el análisis, mientras que los niños mayores pudieron establecer sus ideas y pensamientos por escrito.

Las evaluaciones de los niños variaron por grados y a veces por grupos. Para los de cuarto y uno de quinto, las evaluaciones de su autoestima consistían en dibujar dos manos donde escribían, en la izquierda algunas características negativas y en la derecha algunas positivas que descubrían de sí mismos.

Los niños de quinto grado y un grupo de sexto dibujaron un volcán, en una parte anotaron lo que les molestaba y enojaba y en otra como explotaban. Al otro lado de la hoja escribieron lo que podría cambiar en ellos si las cosas fueran diferentes.

Los niños de sexto realizaron auto evaluaciones escritas.

Con excepción de un grupo de cuarto grado y uno sexto, en los que los docentes se negaron a participar (los profesores α y β descritos anteriormente), se contó además con el diagnóstico grupal del profesor y algunas observaciones de los docentes.

CUADRO 6
NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

GRADO	NiÑOS	NiÑAS	TOTAL	%
Primero	5	1	6	4.5
Segundo	12	0	12	9.0
Tercero	6	0	6	4.5
Cuarto	5	1	6	4.5
Quinto	8	3	11	8.3
Sexto	47	45	92	69.2
TOTAL	83	50	133	100.0

FUENTE: LISTAS DE LA PROFRA "ILV"

Los datos del cuadro 6, sugieren que el género de los alumnos es uno de los factores que influye para la aplicación de sanciones por parte de los profesores. Si tomamos solamente los primeros cinco grados (el sexto grado lo analizaremos en detalle posteriormente), los varones con problemas de conducta constituyen el 87.8%, en contraparte de las niñas con el 12.2% restante.

Como ya hemos mencionado en el capítulo uno, el número inferior de niñas, se debe a que las alumnas en su proceso de socialización, ofrecen menos dificultades ya que se acogen a las normas con más facilidad que los varones, adaptándose con mayor sumisión al modelo impuesto.

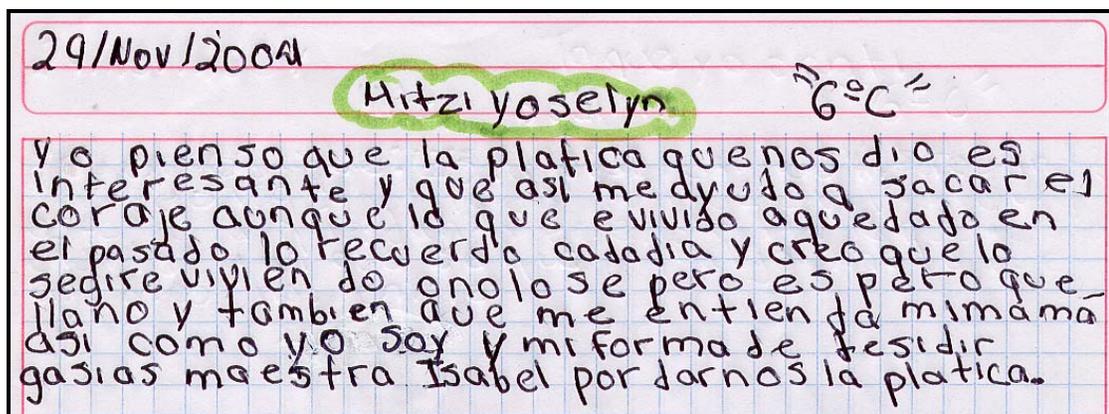
Es importante considerar los patrones de conducta de género que las niñas y los niños adquieren en su mundo familiar y que forman parte del contenido de su papel “femenino” o “masculino” en la escuela primaria, lo cual por fuerza ubica en el debate, el conocimiento de las características socioculturales masculinas y femeninas que impactan las interacciones sociales en la escuela. Y por la otra, tomar en consideración *la distribución diferencial de las sanciones*, tema mencionado en el capítulo uno, sobre la manera en que los maestros definen sus prácticas disciplinarias que muestran un trato diferente para hombres y mujeres.

Sin embargo, esta tendencia de enjuiciar y dañar física o emocionalmente a los varones se revierte conforme avanza su escolaridad y desarrollo físico. Observamos cómo en el último grado se muestra una inversión total de este tipo de relación de dominación, en donde ahora según el informe de los dos profesores de sexto grado, también las alumnas manifiestan “malas” conductas; en el cuadro 6, podemos observar cómo el 84% de las niñas se concentran en el sexto grado.

De entrada estos datos nos indican como los docentes de sexto grado, usan criterios diferentes para definir a los “niños problema”. La subjetividad se hace patente porque el aumento en el número de niñas no va en aumento paulatino y pasa de tres niñas en quinto grado a 45 en sexto.

También hay que poner atención a otros factores, los *puntos de resistencia* de los que nos habla Foucault (1985a), como por ejemplo el inicio de la pubertad de las niñas (lo que implica desarrollo del pensamiento abstracto y aumento en talla y peso, llegando incluso a superar en tamaño a personas adultas de su entorno), y las formas de resistencia que las alumnas manifiestan ante el maltrato vivido en la casa.

IMAGEN 1
AUTOEVALUACIÓN NIÑA DE SEXTO GRADO



FUENTE : EVALUACIONES DE GRUPO DE SEXTO GRADO

El recuerdo del maltrato vivido en casa deja huellas en quienes lo sufren, situación que se muestra claramente en la imagen anterior, donde aparece la autoevaluación de una niña de sexto grado (imagen 1)

IV. ALUMNOS DE CUARTO Y QUINTO GRADO

Antes de hablar de la conducta de los prepúberes de sexto grado, mencionaremos algunos de los efectos del maltrato vivido por los alumnos de cuarto y quinto grado.

En la escuela "EPM" existían en el año lectivo 2004-05 cuatro grupos de cuarto y cuatro grupos de quinto; de esa población diecisiete eran etiquetados por los docentes desde años atrás como "niños-problema".

Los diagnósticos de la violencia que realizaron los docentes a sus grupos, manifestaban la incidencia de otros niños con problemas de violencia intrafamiliar. En ese sentido, los factores que influyen en el surgimiento de la violencia no sólo se encuentran en el mundo escolar, sino en el pasado y presente familiar de los actores.

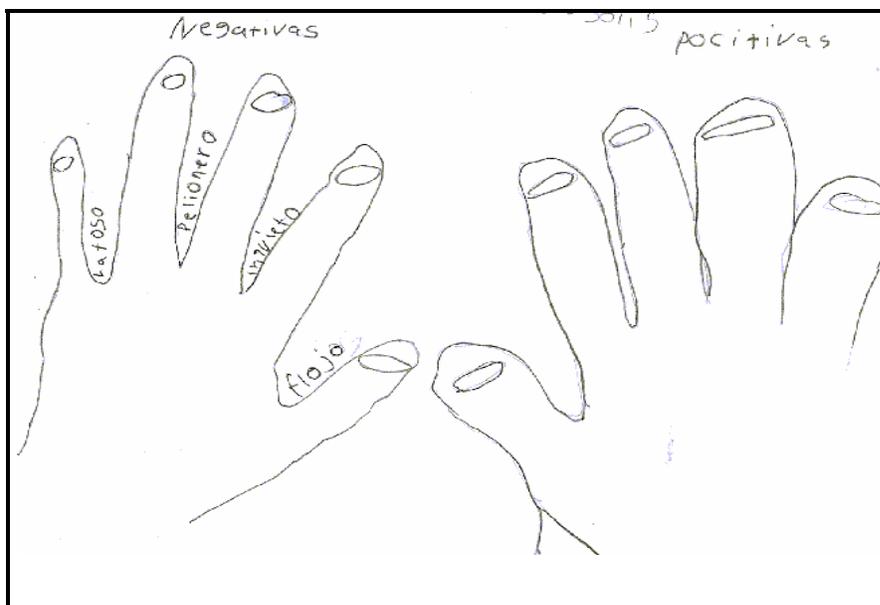
Sin embargo, al analizar los casos de esos chicos con la profesora "ILV", y revisar su situación interpersonal, pudimos observar que los niños etiquetados como

problemáticos, concebían el mundo como algo constantemente violento; ellos vivían violencia en la familia y en la escuela las formas cambiaban, pero la violencia continuaba: su “etiqueta” de mala conducta se la llevaban a todos los ciclos escolares, los docentes y su grupo de pares los identificaban en la escuela como los “malos”.

Hay dos alumnos que no pudieron dar características positivas... aunque en grupo les ayudaron y sus compañeros en esos casos destacaron características. En principio decían que no había nada bueno en ellos, porque son muy inquietos, muy agresivos, los señalaron mucho sus compañeros porque traen problemas anteriores que hacen que el grupo en cierta forma los rechacen... (Evaluación profesora del grupo de 4º. B)

Los niños-problema manifestaron una autoestima más baja y en sus evaluaciones se auto describieron con los calificativos despectivos con los que eran insultados. Como podemos observar en la imagen 2, el menor que dibujó sus características de personalidad no pudo encontrarse ninguna cualidad positiva.

IMAGEN 2
AUTOEVALUACIÓN NIÑO DE QUINTO GRADO



Los alumnos que viven maltrato en sus hogares y en el aula lejos de cambiar sus conductas “no deseadas”, las refuerzan, lo cual va creando una espiral en la que la violencia se dispara en lugar de disminuir. Citamos como ejemplo un extracto de la evaluación diagnóstica realizada por una profesora de grupo:

Mauricio es un niño que amenazó con arma blanca a tres de sus compañeros, estos niños: Valentín, Jaime y Jair, expresaron que se quieren vengar de él. El problema no se ha resuelto (Diagnóstico de la violencia realizado por la profesora del grupo de 4o. D).

La complejidad del problema aumenta en la medida en que los profesores intervienen infligiendo maltratos cada vez más severos, porque tras los conflictos, se esconden las historias personales que involucran sobre todo la intolerancia de los “pequeños” mundos familiares.

Entonces el maltrato infantil vivido se vuelve la causa y el efecto de la lesión que sufre el desarrollo de la personalidad de los niños que, de acuerdo con Primero Rivas (1992), puede ser físico o corporal, somático o en su ser subjetivo, interior o espiritual. Y aunque se manifiesta en un hecho o relación de dominación, en realidad trasciende al futuro como heridas en el área socio-afectiva de los estudiantes, las cuales permanecen posiblemente durante toda la vida.

Al no existir relaciones equilibradas, se producen asimetrías en las interacciones. Por una parte entre los profesores y los estudiantes se presenta una enorme multiplicidad de condiciones diferenciadas como la edad, el desarrollo intelectual, la estructura moral, el manejo de información, la posición jerárquica dentro de la escuela y la fuerza física, con todo esto, es probable que los grupos más vulnerables del sistema educativo estén constituidos por los alumnos más pequeños, quienes son más susceptibles de sufrir maltrato por parte de los maestros, como uno de los recursos para mantener la disciplina y sometimiento en el aula y en la escuela.

V. ALUMNOS DE SEXTO GRADO

Los problemas de conducta pareciera que “explotan” en el último grado de primaria. La mayoría de los prepúberes que integraban los grupos de sexto grado, fueron designados por sus docentes como “*niños-problema*”. Al interior de cada grupo, los menores mostraron actitudes de rebeldía o desobediencia a la autoridad; además de que los varones manifestaron conductas agresivas entre ellos y habían formado grupos o “bandas” que se enfrentaban tanto a la hora del recreo, como afuera de la escuela. Estas bandas se dedicaban también a molestar a niños o niñas de otros grados.

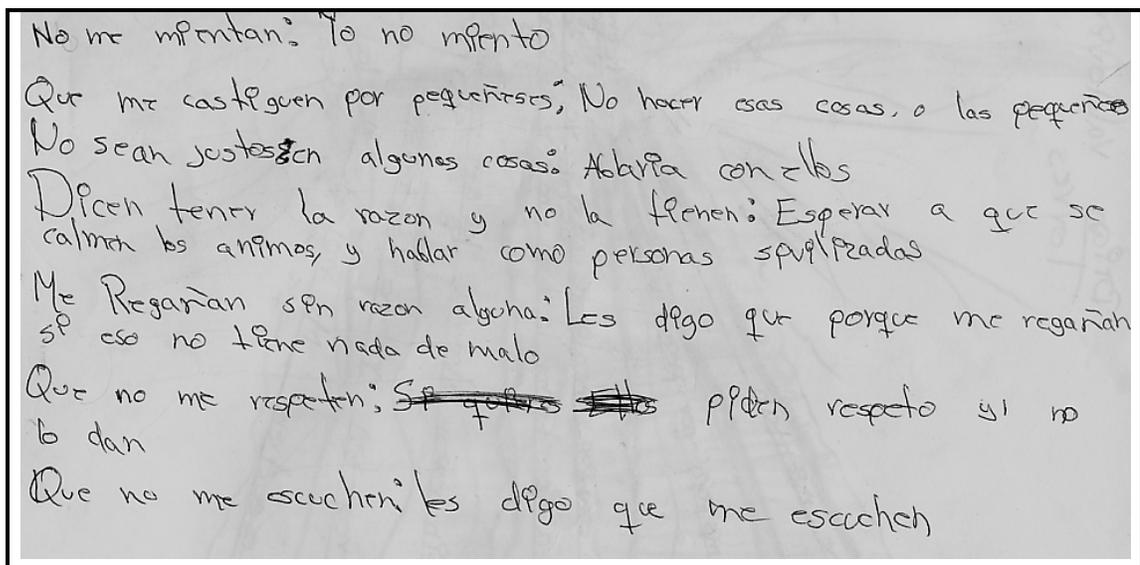
Lo anterior nos conduce a reflexionar acerca de las repercusiones de la violencia en estos chicos ya que en sus evaluaciones se percibe que la interacción con las personas adultas está basada en recibir órdenes y condiciones; ellos sienten que no se interesan en sus ideas y que se les excluye de las decisiones importantes:

También se sienten humillados continuamente y para algunos de los chicos, las personas adultas los tratan como seres poco importantes a los que hay que aleccionar y constreñir en el intento de educarlos, situación que podemos observar al leer la narración de “lo que no me gusta”, escrita por un niño de sexto grado (ver imagen 3).

Wipfler (1996) sostiene que los prepúberes y los adolescentes que sufren humillaciones continuamente, o que son objeto de burlas en esta etapa de la vida, pueden desarrollar como consecuencia, fuertes sentimientos de vergüenza o inseguridad en la vida adulta.

Al respecto, hemos mencionado que algunos docentes fueron denunciados por padres y alumnos de la “EPM”, por ejercer maltrato emocional (con su variable de humillación) en los niños. Sin embargo, los prepúberes de sexto grado no sólo se quejaron de los profesores mencionados por sus padres, sino que también lo hicieron de sus maestros actuales.

IMAGEN 3
“LO QUE NO ME GUSTA”. NIÑO DE SEXTO GRADO

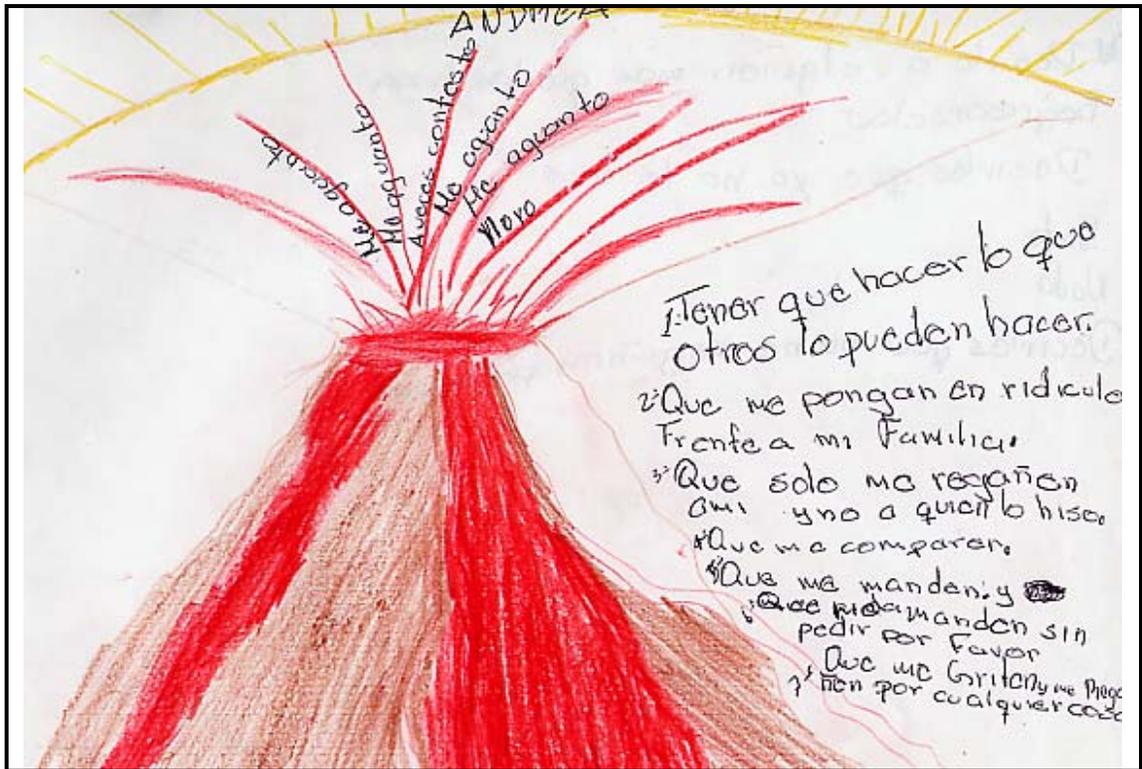


La situación de esta primaria, revela que los maestros y directivos no tienen un plan de trabajo reflexionado y sistemático para hacer frente a los cada vez mas complejos problemas de indisciplina y violencia que surgen cotidianamente y los conflictos van siendo resueltos día tras día, haciendo un uso improvisado de los dispositivos de control disponibles: la disciplina y el maltrato.

Estos chicos que experimentan la violencia en las escuelas, también reportaron situaciones de humillación en sus casas. Descubrimos una variable distinta en la manera de enfrentar la violencia: manifestaban una gran rebeldía o desobediencia frente a la opresión.

Como ejemplo mostramos en el dibujo de la siguiente página, las ideas que plasmó una niña de sexto grado, sobre las cosas o los hechos que la “hacen explotar” (ver imagen 4).

IMAGEN 4
“LO QUE ME HACE EXPLOTAR”. NIÑA DE SEXTO GRADO



Según diversas investigaciones, el impacto a corto plazo del maltrato infantil afecta en mayor o menor medida, el funcionamiento socio-emocional, conductual, cognitivo y cognitivo-social de los niños maltratados (Wolfe: 1998; Kathleen, 1997; Mullen, 1996; De Paul, 1995; Ney, 1994).

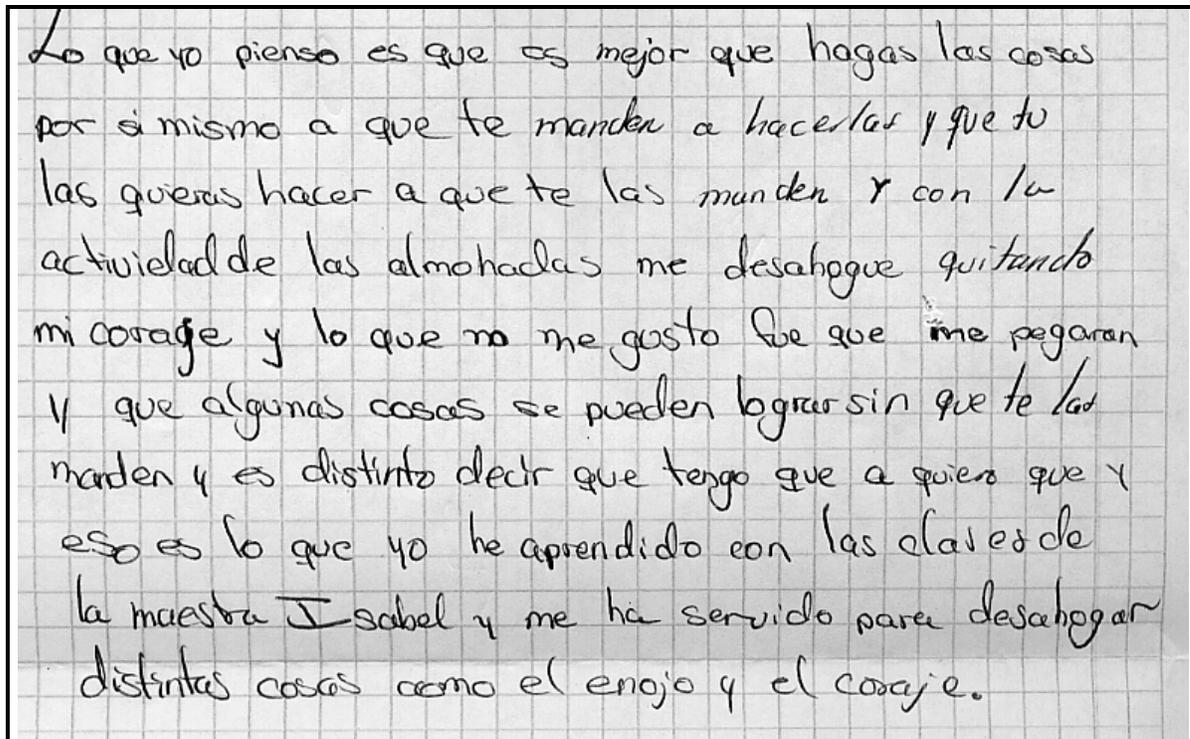
En el caso de los chicos de sexto grado de la primaria “EPM”, observamos que no todas las víctimas de violencia intrafamiliar, presentaban problemas en conducta agresiva o antisocial, otros manifestaban miedo o retraimiento.

Al respecto y según los datos de la encuesta sobre violencia familiar que realizó en 1999 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el Distrito Federal y los municipios conurbados del Estado de México, uno de cada tres hogares reconoce padecer violencia familiar, que va desde intimidación y gritos, hasta

maltrato físico y abuso sexual. (*La Jornada*, 07/04/00). Situación que se ve confirmada en nuestro estudio, pues el 84% de los prepúberes manifestaron vivir en un ambiente caracterizado por el poder y la imposición de las personas adultas (ver imagen 5).

El daño más grande, ya lo hemos mencionado, sucede cuando se *internaliza* la opresión. Desde la perspectiva de la salud mental, la percepción distorsionada de los niños por parte de los padres y los adultos en general no es inocua, ya que condiciona modelos de relación: propicia la confusión de papeles y genera psicopatología infantil como la pseudomadurez (el chico que “parece” grande) y la inmadurez crónica (el grande que permanece emocionalmente chico) en sus expresiones sintomáticas más benignas, así como la psicosis y la psicopatía que se manifiesta en los niños trasgresores o violentos, en sus formas más graves (Allidière, 2002; Bower, 1996; Chandy, 1996; Fergusson, 1997; Harrison, 1997; López, 1995; Mullen, 1996).

IMAGEN 5
“LO QUE PIENSO”, NIÑO DE SEXTO GRADO



Lo que yo pienso es que es mejor que hagas las cosas por sí mismo a que te manden a hacerlas y que tú las quieras hacer a que te las manden y con la actividad de las almohadas me desahogue quitando mi coraje y lo que no me gustó fue que me pegaran y que algunas cosas se pueden lograr sin que te las manden y es distinto decir que tengo que a quien que y eso es lo que yo he aprendido con las clases de la maestra Isabel y me ha servido para desahogar distintas cosas como el enojo y el coraje.

Como hemos podido observar en este estudio caso, la conducta de prepúberes en sexto año no se explica en función de su psico-desarrollo y la posibilidad del abuso de poder en la primaria “EPM”, está ampliamente distribuida, debido a que el ejercicio del poder no es exclusivo de los maestros. Situación que analizaremos en el siguiente estudio de caso.

4. EL “BULLYING”³ Y LOS CASOS DE ABUSO SEXUAL EN LAS ESCUELAS

Si bien es cierto que el ejercicio del poder no es exclusivo de los docentes, esto no quiere decir que las relaciones se den en condiciones de igualdad, porque en mayor o menor medida casi siempre surge la dominación y la subordinación.

En relación con esta desigualdad de fuerzas, Foucault (1980) afirma:

Todos tenemos algo y más profundamente de poder en el cuerpo, pero no creo que se pueda concluir que el poder es la cosa mejor distribuida del mundo, ni bien lo sea en cierta medida (Foucault, 1980:144).

También entre los alumnos existen desigualdades. Aún cuando en las recomendaciones de la CNDH los niños se presentan como las víctimas en la vida cotidiana escolar y en consecuencia los victimarios son los docentes, el abuso de poder se establece entre todos los actores que integran la población escolar. En este sentido, Foucault (1980) plantea la importancia de:

No considerar al poder como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre los otros, de una clase sobre las otras; ...no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan (Foucault, 1980: 143-144).

³ “Bullying” es una palabra inglesa para referirse a cierto tipo de conducta maltratadora infantil de la cual hemos hablado en el capítulo I: Tipologías del maltrato.

En realidad, como observamos en la escuela “EPM”, la violencia no solamente procede de los maestros, existen estudiantes que mediante acciones crueles infunden miedo y se imponen por la fuerza física hasta llegar a casos extremos de abusar sexualmente de otros menores.

Los espacios en que estos *victimarios* ajustan cuentas con mayor frecuencia son, por una parte, el patio escolar y la calle en donde despiadadamente el fuerte aplasta al compañero físicamente más débil o indefenso. Los acontecimientos vividos en la escuela primaria pública “EFN” constituyen otro ejemplo: pocos días antes de que Sylvia Ortega Salazar tomara posesión como Subsecretaria de Servicios Educativos, llegó el reporte a buzón escolar de un caso de bullying perpetrado en la escuela primaria pública “EFN”.

La entrevista inicial fue realizada por la entonces encargada del grupo *Estoy Contigo*⁴, antecedente de la actual UAMASI. Una madre de familia acudía porque su hijo de seis años refería haber sufrido maltrato físico y emocional por parte de cinco prepúberes de sexto grado y abuso sexual de tercer nivel, por parte de uno de esos chicos en los baños del plantel, cuando estaban en el recreo.

La situación de cambio de autoridades educativas y la llegada de las vacaciones decembrinas obligó a la Directora del grupo *Estoy Contigo* a dejar el caso pendiente hasta el mes de enero. Para entonces, la madre de la víctima fue a denunciar los hechos ante los medios públicos.

El conocimiento público de este caso provocó que las nuevas autoridades educativas organizaran un nuevo modo de atención, desafortunadamente no para prevenir o solucionar el problema de la violencia o el maltrato infantil en las escuelas, ya que, como lo hemos analizado en las recomendaciones de la CNDH, lo que en realidad se perseguía, era nuevamente acallar y/o controlar burocráticamente este y

⁴ El grupo *Estoy Contigo* fue el primero en encargarse de la atención al maltrato en la SSED, formado por el Subsecretario de Servicios Educativos del DF, Benjamín González Roaro en el sexenio de Ernesto Zedillo, para mayor información ver Anexo *Grupos especiales*).

otros conflictos de violencia en los planteles, para evitar el escándalo en los medios de comunicación.

La autora de esta investigación realizó un trabajo de capacitación con las integrantes del grupo *Estoy Contigo*, desde su creación en agosto del 2000 hasta diciembre de 2001, fecha en que la mayoría de las integrantes renunciaron a su cargo, por malos tratos y autoritarismo de la nueva coordinadora del grupo de prevención del maltrato propuesta por la subsecretaria en turno. De esta capacitación, se realizaron un total de quince registros, de los cuales, tres contenían la información suficiente de lo sucedido en la primaria “EFN” para ser reconstruido como estudio de caso.

I. ESCUELA “EFN”

El objetivo de presentar este estudio de caso es no sólo conocer la cantidad y los tipos de actos violentos que se registran en las instituciones *per se*, sino cómo los actores implicados viven el maltrato subjetivamente, y por otra parte cómo las consecuencias de las acciones son mal llevadas por las autoridades responsables de solucionarlas.

Mientras se daba el cambio de autoridades, el menor de seis años víctima de bullying y abuso sexual, fue atendido por la todavía responsable del grupo *Estoy Contigo*, la psicóloga P. Sarabia. El pequeño se negaba a asistir a la escuela y presentaba el Síndrome de Estrés Postraumático⁵, secuela psicológica común en víctimas de maltrato sexual severo. El informe médico también mencionaba traumatismos físicos por violencia sexual perpetrada contra el menor.

Finalmente, el diagnóstico psicológico confirmó abuso sexual de tercer nivel; el niño experimentaba temor de ir a la escuela y encontrarse con su agresor; además requería de una terapia urgente con el fin de atender los trastornos psicológicos severos que le había dejado la experiencia. El niño había sufrido bullying constante,

⁵ Según el Council on Scientific Affairs, American Medical Association (Browne, 1993), las características del Síndrome de Estrés Postraumático, incluyen “anestesia psíquica”, reexperiencia intrusiva del trauma, evitación de los estímulos asociados con el trauma e intensa tensión psicológica

desde el inicio escolar: golpes para quitarle su dinero o refrigerio, torturas físicas, perpetradas con arma blanca y amenazas psicológicas de muerte, antes de sufrir la violación por parte de “Roy”⁶, líder del grupo hostigador.

La madre solicitó la ayuda de la SEP para intervenir en el caso, pero el grupo *Estoy Contigo* carecía de autoridad o poder alguno que le permitiera actuar en la destitución o cambio de los actores implicados. El papel de ese grupo, igual que el que hoy continua teniendo la UAMASI, se reduce a corroborar los maltratos denunciados e informar los resultados a las autoridades educativas.

La lentitud y burocracia de la SEP, obligó a la madre de la víctima a difundir la situación en un programa de TV comercial, nunca levantó demanda penal, pero quería que la directora y la profesora de grupo fueran destituidas por la falta de atención y negligencia ante los hechos; de igual manera, quería que el agresor fuera expulsado de la escuela. Pero nada de lo que pedía se logró; al contrario, cuando el personal académico de la escuela comenzó a hostigarla y estigmatizar al pequeño agredido, recurrió al jurídico de la SEP y cambió a su hijo de escuela. No hubo seguimiento de este pequeño y se ignora si los traumatismos psicológicos que vivió, fueron atendidos posteriormente.

Pero la denuncia ante los medios “había encendido la mecha” del escándalo; las madres de los grupos de primero y segundo grado se encontraban enojadas y preocupadas por sus hijos, exigían expulsión de las autoridades y castigo a los agresores. La respuesta política ante los medios no se hizo esperar: a las tres semanas de la noticia, la nueva subsecretaria indicó que habría un ombudsman para defender los derechos de los niños y “sacaría del clóset” temas como el abuso sexual y el maltrato en la escuela (*La Jornada*, 18/02/01).

Sin embargo, lo que realmente se hizo fue otra cosa, la subsecretaria nombró como nueva directora del grupo *Estoy Contigo*, a una mujer hábil políticamente para controlar y acallar el escándalo, pero de conductas autoritarias y con escasa

⁶ Para evitar la estigmatización, se conserva en el anonimato el nombre real de este menor (se anexa formato)

experiencia y conocimiento académico del problema del maltrato infantil. La planta docente del grupo aumentó a 19 profesionales, incluido un varón y hasta los meses de marzo-abril se comenzó a atender el caso.

Seis psicólogas y pedagogas del grupo *Estoy Contigo* fueron designadas para atender la escuela primaria “EFN”, enclavada en la colonia Miguel Hidalgo, Tlalpan. Pero se toparon con un ambiente hostil y agresivo hacia ellas, con población escolar de estrato bajo, compuesta básicamente por familias disfuncionales y en un barrio popular difícil, donde coexisten problemas de violencia, delincuencia y drogadicción:

¿Qué pudo extraerse de toda esta compleja trama?

Se reveló un fenómeno complejo que abarca valores y creencias, disposiciones mentales y conocimientos prácticos, normas y pasiones, es decir un gran miedo. El miedo es un poderoso motivador de la actividad humana, y en particular de la acción política; el miedo condiciona las conductas tanto más que los anhelos de la justicia. El miedo es una fuerte pasión que, con mayor o menor fuerza, revela muchas facetas ocultas de la personalidad:

EL MIEDO AL OTRO:

- Los alumnos pequeños tenían miedo de los alumnos de sexto. Los niños de primero y segundo grado, también habían sido víctimas de maltrato físico y psicológico, cuando “Roy” y su “banda”, les quitaban almuerzo y dinero durante el descanso.
- Los alumnos de sexto tenían miedo de las represalias en su contra. Aunque al principio se pensaba que eran quince prepúberes implicados en los actos vandálicos, en realidad “la banda”, estaba conformada por cinco menores. El resto de chicos eran dominados, manipulados y amenazados por “Roy”.
- Las madres y los padres de los niños pequeños tenían miedo de que sus hijos también hubiesen sufrido de violencia sexual. El grupo *Estoy Contigo* realizó talleres de prevención con ellos y no se detectó ningún otro caso.

- Los padres de los alumnos de sexto tenían miedo de las repercusiones escolares. No querían que expulsaran a sus hijos y veían como un peligro a las integrantes de *Estoy Contigo*, las cuales fueron amenazadas por algunos padres, para que abandonaran la escuela y dejaran en paz a los prepúberes implicados.
- Los profesores tenían miedo de las represalias de los padres. Sobre todo de los que tenían antecedentes penales o de violencia.

EL MIEDO A LA EXCLUSIÓN LABORAL:

- Al llegar directamente la SSED, a través del grupo *Estoy Contigo*, la directora del plantel tenía miedo de ser suspendida. Siempre mostró una actitud de nerviosismo, negando cualquier acto vandálico de “Roy” o de otro alumno.
- La planta docente de la escuela primaria tenía miedo de verse afectada en su trabajo, cambiada o incluso cesada. La respuesta general era de rechazo al grupo *Estoy Contigo* y de enjuiciamiento a la víctima de violación que había desencadenado el escándalo

EL MIEDO AL SIN SENTIDO

- Por la situación que parecía salirse de control, las psicólogas tuvieron miedo de las amenazas (algunas de muerte) que recibieron por parte de los padres de los menores agresores.
- La nueva Directora del grupo *Estoy Contigo* tenía miedo de enfrentarse ante un problema tan complejo y desconocido, que posiblemente determinaría su permanencia en el puesto recién estrenado.

Además de que existían todos estos miedos ante la violencia vivida al interior de la primaria “EFN” fue evidente la existencia de varios aspectos que incidieron negativamente en estos actos:

- La poca o escasa supervisión en los recreos.
- La falta de respuesta de apoyo a las víctimas por parte de los alumnos que no estaban implicados directamente en las agresiones.
- La falta de reglas precisas sobre situaciones puntuales escolares.
- La pobre o escasa comunicación entre profesores y alumnos.
- La escasa coordinación y cohesión entre profesores.
- La disciplina laxa o ambigua con “Roy” y su banda y la extremadamente rígida y autoritaria para los pequeños de primero y segundo grado.

En el manejo de este caso, hubo además problemas de desarticulación y falta de acuerdos entre las integrantes de *Estoy Contigo*, sobre todo fricciones con la nueva directora quien manifestó un inadecuado manejo del tema. La persona antes referida, permitió que se dieran sólo algunas pláticas de contención a los padres y alumnos. Roy nunca asistió y aunque fue canalizado (como sugerencia) para terapia a otra institución, tampoco se presentó en aquel lugar. Y con excepción del niño que fue víctima de abuso sexual, el resto de los actores implicados, continuó en el plantel como si nada hubiese pasado. Sobra decir que no hubo seguimiento del hecho y se cerró el caso.

A partir del análisis de los datos “visibles” ante la opinión pública, como de los “no visibles”, se observa que los diversos actores de la comunidad educativa se interesan por distintos problemas: mientras que a los profesores les preocupa y les afecta de manera especial la disrupción y la indisciplina; a los padres, a la administración educativa y a la opinión pública les afectan mucho los episodios – supuestamente aislados– de maltrato y de vandalismo. Pero a los alumnos, pocas veces escuchados o respetados, les afectan más los fenómenos individuales de bullying, extorsión y abuso sexual.

Los problemas del maltrato en las escuelas existen, pero siguen y seguirán siendo puestos en la invisibilidad, mientras persistan, como ya lo hemos mencionado, la tolerancia institucional y social.

II. LOS DATOS DE ABUSO SEXUAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

La cortina tras la que se oculta la violencia escolar y el elevado grado de tolerancia social hacia ese problema, ocurren en el contexto de sociedades profundamente desiguales y polarizadas como la nuestra, porque la violencia, como ya mencionamos en el *capítulo I*, no proviene de un “más allá” de la escuela, sino de un “adentro de lo social” que incluye a la escuela. En este contexto se dan las condiciones para que exista el complejo fenómeno del abuso sexual al interior de las escuelas.

En los datos analizados hasta el momento, existieron tres casos de violencia sexual, en los que el agresor fue:

- El prepúber “Roy”.
- La profesora de USAER (recomendación 27/2001).
- El profesor de educación física (recomendación 53/2004).

Estos tres agresores: un menor de edad, una mujer adulta y un hombre adulto, pueden ser analizados desde la perspectiva de la salud mental. Como lo señalamos en el capítulo anterior diversas investigaciones demuestran que el abuso sexual está asociado con problemas psicológicos (Collings, 1995; Urquiza, 1990). Sin embargo, la perspectiva foucaultiana vuelve a resultar importante para nuestro análisis, toda vez que le da gran importancia al aspecto social.

Para Foucault (1961) la raíz de la patología mental exige dos tipos de condiciones:

- a) Las condiciones sociales e históricas que fundamentan los conflictos psicológicos en las contradicciones reales del medio.
- b) Las condiciones psicológicas que transforman el contenido conflictual de la experiencia en forma de conflicto de la reacción.

Foucault planteaba que era un error querer agotar la esencia de la enfermedad en sus manifestaciones psicológicas y encontrar en la explicación psicológica el camino de la curación:

Querer desligar al enfermo de sus condiciones de existencia y querer separar la enfermedad de sus condiciones de aparición, es encerrarse en la misma abstracción... es querer mantener al enfermo en su existencia de alienado... (Foucault, 1961, p.104).

Aunque Foucault se refería más al paciente psiquiátrico, su análisis también se puede aplicar a los que comenten abuso infantil. La aparición de agresores sexuales cada vez más jóvenes, debe su causa en gran medida a las condiciones de desintegración familiar y de crisis en los patrones paterno-filiales que se viven en la sociedad actual

5. LA CRISIS DE LOS PATRONES PATERNO-FILIALES Y SU RELACIÓN CON LOS AGRESORES

En la actualidad la identidad de **ser** se ve en muchos casos reemplazada por la de **tener** o **hacer**. Esto se debe a la mayor influencia jerárquica de una economía de mercado y una existencia basada en el consumo, y de ahí se desprende que se privilegie la relación con los objetos y los bienes sobre la relación con las personas.

La vida queda sumida en una profunda racionalización en la que el dinero, la fama y el poder político, quedan anclados como medios, quedan institucionalizados por vía del derecho positivo; y aunque todos pueden poseerlos, en la realidad, sólo unos cuantos lo consiguen. De ahí que, según Habermas, el sistema social, al

presentarse con los ropajes del mundo de la vida, deje vacío al mundo de la vida (Habermas, 1985).

En este contexto el ejercicio de la paternidad sufre severas dificultades, ya que todo ejercicio adecuado de las funciones parentales (maternidad y paternidad) se basa en la aceptación de los prolongados vínculos de dependencia de los hijos con sus padres.

Además de la parte material para la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda, salud), dicha dependencia comprende la afectiva a través del imprescindible y prolongado apoyo emocional que requieren los hijos; no sólo por la dedicación de tiempo “real” (presencia), sino también por el “espacio mental” (disponibilidad afectiva) de un adulto para con un niño o niña.

En la actualidad la asimetría necesaria para una sana relación adulto-niño suele verse alterada. Ya que los padres y adultos de esta sociedad, están viviendo la caída de los modelos paterno-filiales internalizados desde la infancia.

Esos modelos se están volviendo inoperantes para ser usados como patrones en la relación actual con las nuevas generaciones, porque se trata de estilos de paternidad y filialidad que fueron moldeados según las pautas de un mundo que ya no existe. Las familias mexicanas (y en general las de América Latina y el Caribe) han ido cambiando por las condiciones económicas y culturales, coexistiendo con el tipo de familia nuclear, las familias extensas y uniparentales (Schmuckler, 1998).

Los hombres y mujeres actualmente presentan enormes dificultades para ubicarse, ellos mismos, en las funciones parentales. Situación que se refleja claramente con el padre de Roy, ya que al quedar viudo cuando nace el chico, delega a la abuela materna e hijo mayor, la función de cuidar y educar al bebé, mientras él se dedica a la venta de droga (narcomenudeo), delincuencia y alcoholismo, omitiendo la vertiente afectiva en su relación con el niño (Ver anexo *historia Roy*).

Como consecuencia de esta dificultad, los hijos (y los niños y niñas en general), pasan a ser percibidos como más grandes y, en muchos casos, como casi adultos,

“emparejándose”, invirtiéndose o desdibujándose la asimetría adulto-niño (padre/madre-hijo/hija), imprescindible para llevar a cabo un proceso de crianza que favorezca en el pequeño, la estructuración de una personalidad sana.

Esta inversión en el vínculo adulto-niño en la que el menor está ubicado en el lugar del adulto, sosteniéndolo emocionalmente, se ve hartamente estimulada, desde los medios masivos de comunicación, la publicidad, los videojuegos y las páginas de Internet.

Al percibir al niño o la niña como más grande de lo que es, o como casi adulto por parte de los padres y adultos involucrados en la crianza, así como por el estímulo constante de los responsables de la publicidad y los medios masivos de comunicación, se tiende a favorecer la percepción *adulto-morfizada* de los menores, expulsándolos anticipadamente del período conocido como infancia.

La expulsión anticipada de la infancia de estos pequeños, adquirirá sesgos diferenciados según el contexto cultural y socioeconómico en el que se lleve a cabo la crianza. En los sectores sociales más pobres, al margen de la “economía de mercado” (y, por ende de los sistemas de salud, vivienda, recreación, seguridad, etc.), esta expulsión suele manifestarse bajo modalidades terriblemente crudas, tales como: las altas tasas de mortalidad infantil, el trabajo infantil, la deserción escolar, la delegación de funciones adultas sobre los chicos (tal y como le pasó al hermano mayor de Roy, quien se hizo cargo de su hermano desde edad muy temprana), adopciones clandestinas, tráfico de niños, prostitución infantil, abuso sexual y maltrato infantil en general.

En los sectores sociales de mejores recursos económicos, con acceso al consumo, la expulsión precoz del niño de su infancia adquiere, en cambio, formas más sutiles y solapadas. Ya que aunque la familia sostiene material y económicamente al hijo durante su infancia y adolescencia, con relación a los aspectos cognitivos y, sobre todo, emocionales, también tiende a percibir al hijo como más “maduro” y, por ende, como más grande de lo que es realmente. Sin olvidar que

en estos sectores también existen casos de maltrato infantil (incluido el abuso sexual, aunque se viven de manera más oculta).

En las capas sociales medias y altas, la aceleración de los tiempos de los niños y el apuro por verlos más grandes de lo que en realidad son, suele presentarse sostenido por diversos juicios de los padres, familiares y profesionales que se ocupan de ellos (maestros, pediatras, psicólogos, trabajadores sociales, jueces de menores y abogados de familia, etc.). Juicios de valor como "es muy inteligente", "puede dar más", "es muy maduro para su edad", "quiere cosas de grande", esgrimen una sobrevaloración de la "inteligencia", de la rapidez de respuesta y de la adaptación de las expresiones, pero desestiman la consideración de los aspectos relacionados con la madurez emocional alcanzada realmente por los niños o las niñas.

La desestimación que los adultos hacen de la necesidad (en los ámbitos individual y social) de sostener la inmadurez emocional de los chicos se ve reflejada en la sobresaturación perceptiva a la que los exponen cotidianamente. Desde los medios de comunicación, videojuegos, internet, publicidad y hasta las instituciones educativas e, incluso, desde las familias, los niños y niñas son sometidos permanentemente a estímulos y situaciones que los confunden y/o violentan en la construcción de sus subjetividades infantiles.

Así, los chicos de la sociedad "globalizada" de la posmodernidad quedan sistemáticamente ubicados en el lugar de "grandes". Y son tempranamente **erotizados** y **pseudogenitalizados** por una cultura de mercado que los ve como consumidores y no como niños o niñas (Allidière, 2002)⁷.

Los niños y las niñas se mantienen en un estado "cuasihipnoide" ante los videojuegos y pantallas televisivas que funcionan como acompañantes y sustitutos mediáticos de la maternidad (Allidière, 2002). Con las pantallas y los

⁷ Entre la cantidad de videojuegos que existen en el mercado "pirata", se encuentra uno llamado "Rape", que consiste en perseguir una chica, con uno dos o más atacantes (dependiendo el nivel de dificultad que se quiera), el juego se gana cuando se atrapa a la chica y la violan los atacantes. Este juego al venderse en el mercado ilegal, puede ser adquirido por cualquier persona, sin importar su edad.

videojuegos se intenta suplir ilusoriamente los sentimientos de soledad de los niños o niñas quienes no siempre encuentran un adulto, pero, casi siempre, encuentran un aparato de televisión o monitor encendido. Aparatos con los que, sin embargo, sólo es posible establecer una "relación" sin feed-back, sin intercambio humano. Aparatos que reproducen vertiginosamente infinitas imágenes, (confusas, violentas, caóticas), muchas veces difíciles de procesar para los chicos⁸.

Desde esta perspectiva, los chicos y chicas de la sociedad "globalizada", están peligrosamente atrapados (tanto desde el lado de pobreza, como desde el bienestar económico) en redes institucionales e intersubjetivas en las que no sólo se les desconoce su ser infantil, sino que se les empuja a buscar en la violencia, la genitalidad y el sexo, formas de relaciones que conllevan, entre otras cosas a la internalización de la violencia como forma de vida, al inicio de una actividad sexual temprana y al incremento de agresores sexuales cada vez más jóvenes.

6. DE VÍCTIMAS A VICTIMARIOS

Sociológicamente la violencia sexual, física y/o emocional se desarrolla en contextos de agudización de la exclusión social (por géneros, raza y estratos económicos), en el que mercado y empleo pierden su fuerza integradora y en el que cada uno de los sujetos procura lograr un mayor prestigio. Las instituciones del Estado (incluyendo la escuela) entran en crisis, mientras que los individuos se ven abandonados a su suerte, orientándose según la competencia y buscando ejercer el poder de que disponen ante sus subordinados para asegurar con ello su propia estimación.

⁸ Para el comunicólogo Orozco (1996) se aprende de los videojuegos como de cualquier interacción o consumo cultural y si se aplicaran ciertos modelos teóricos desarrollados para los contenidos de la televisión tradicional, tales como el modelo del 'cultivo'..." podría esperarse que el efecto fuera resultado de la asiduidad al juego, como un producto acumulable y cultivado, que a mediano plazo provoca concepciones erróneas sobre lo que es la diversión y una especie de costumbre por la violencia" (Orozco, 1996:7)

Con base en lo anterior, los victimarios sexuales, personas que el sentido común maneja como "depravados", "locos" o "sátiros", son (joven, hombre o mujer) resultado de esa sociedad. Estos sujetos llegan a convertirse en victimarios debido a una serie de aprendizajes del medio circundante, de limitaciones y carencias afectivas. En una palabra estas personas fueron, sobre todo en su infancia, sujetos victimizados física, sexual o emocionalmente; quienes al no alcanzar (como la mayoría de los sujetos), las metas y fines que impulsa la sociedad posmodernista de consumo, crean en su psique aprendizajes, angustias y sentimientos de frustración que ejercen la violencia sobre el propio cuerpo y/o la violencia interpersonal.

En la historia del prepúber Roy (ver Anexo *historia Roy*) resulta evidente el maltrato del que fue y sigue siendo objeto. Esto no quiere decir por ningún motivo que se justifica o disculpa la conducta delictiva del agresor, sino que se intenta darle a la víctima un carácter dinámico.

La víctima de cualquier tipo de violencia física, psicológica o sexual está inmersa dentro de las relaciones de poder y nunca permanece estática dentro de ese papel, pues en determinados momentos, circunstancias y condiciones desiguales de fuerza (que pueden darse cuando estas víctimas crecen o se encuentran ante un ser más débil), también se convierten en ejecutoras del poder (Foucault, 1977).

Según Forward (1978); Groth (1977) y Bank (1982), los agresores sexuales adultos que abusan de niños obedecen a uno de los tres motivos siguientes: ansia de ternura, ejercicio del poder y liberación del furor sádico.

- a) *Ansia de ternura*. Los perpetradores que obedecen a esta categoría, son suaves con la víctima y crean lentamente la relación sexual, misma que puede durar varios años; a veces este tipo de agresores son casados o tienen pareja sexual con personas de su misma edad, aunque se sienten mejor con los menores que con los adultos. Esta categoría es la más recurrente en los casos de abuso sexual ocurridos con miembros de la familia nuclear o extensa.

Esa "ansia de ternura" responde básicamente a la carencia que se tuvo de ella durante la infancia, se conjuga con el aprendizaje genérico y su respectivo canal de condicionamiento hacia la atracción sexual. El resultado: "cosifica" al menor en un vano intento de encontrar relaciones placenteras que su entorno no ha sabido proporcionarle.

- b) *Ejercicio del poder.* Los perpetradores que abusan de su fuerza física para vencer y atemorizar a sus víctimas. A menudo estos son agresivos y obtienen la sumisión de los agredidos a través del miedo, humillaciones o amenazas; generalmente los lastiman.

Casi todos los agresores tienen parejas sexuales de su misma edad, con quien también mantienen relaciones violentas, sin embargo se sienten mucho más poderosos con los niños y púberes.

- c) *Liberación del furor sádico.* Se refiere a sujetos que premeditan muy bien su ataque, utilizan armas y violencia para asegurar la sumisión de sus víctimas y gozan infligiéndoles dolor.

En el caso de nuestro estudio, los datos "visibles" ante la opinión pública, es decir las recomendaciones emitidas por la CNDH, nos mencionan a dos profesores agresores sexuales, pero las recomendaciones 27/2001 y 53/2004 sólo revelan que los agresores fueron una profesora de USAER y un maestro de Educación Física, sin embargo y volviendo a la metáfora del iceberg, el abuso sexual en las escuelas se mantiene bajo la línea "visible" de flotación, más que ningún otro tipo de maltrato, lo que impide un análisis mayor del delito.

Por esa razón, volvemos a recurrir a casos "no visibles" que nos permitan conocer ciertos aspectos de estos agresores en las escuelas. De ahí que hayamos retomado siete casos de abuso sexual de los Internados "Dos" y "Diecisiete" de la SEP.

I. LOS AGRESORES ADULTOS, CASO DE LOS INTERNADOS DE LA SEP

Estos casos fueron recabados en mayo-junio del 2000 cuando la autora de esta investigación, aplicó un test de psicodiagnóstico a todo el personal que laboraba en los internados⁹, con el fin de confirmar posibles casos de maltrato infantil en el plantel. El estudio, a petición de autoridades de la SSEDF, se realizaba para conocer el resultado o diagnóstico de las personas que habían sido acusadas por los niños de los internados, de inflingirles algún tipo de maltrato (físico, emocional o sexual).

Como se señaló en la introducción de este trabajo, se utilizó el instrumento para la evaluación de situaciones de riesgo, CAP (Child Abuse Potential Inventory, en su versión castellana llamado Inventario de Potencial de Maltrato Infantil), diseñado para evaluar el riesgo potencial que presenta un determinado sujeto para perpetrar acciones de maltrato infantil.

Aunque se aplicaron al personal docente y administrativo de los internados un total de doscientos tres cuestionarios, dieciocho fueron anulados por carecer de la información suficiente para su análisis.

CUADRO 7
TIPOS DE MALTRATO

Tipología	Internado Dos	%	Internado Diecisiete	%	Total
Maltrato físico	13	14.1	19	17.1	32
Maltrato psicológico	28	30.4	31	27.9	59
Maltrato sexual	2	2.2	6	5.4	8
Sin problema aparente	49	53.3	55	49.6	104
Total	92	100	111	100	203

En el cuadro anterior se observan las tipologías que refirieron los alumnos antes de analizar los resultados de la aplicación del cuestionario CAP, estos datos

⁹ Hemos referido en la introducción de este trabajo que los internados de la SEP fueron creados a principios del siglo XX. El Internado Dos llamado también Ejército Nacional, es únicamente de varones y el Internado Madero o Diecisiete, es mixto. Ambos están dirigidos a niños y niñas de escasos recursos.

revelan la existencia de un alto número de trabajadores en los internados con riesgo potencial para perpetrar acciones de maltrato infantil: el 46.7% en el internado “Dos” y el 50.4% en el internado “Diecisiete”.

Según refirieron las asesoras del secretario de educación encargadas de llevar a cabo esta investigación, estas personas fueron acusadas por los alumnos de inflingirles maltratos, pero desafortunadamente, no disponemos de otros registros (observaciones, cuestionarios o entrevistas a los alumnos), para poder realizar un análisis mayor.

El informe general nunca fue entregado ya que la SEP solamente solicitó la valoración de los cuestionarios del personal con alto riesgo de maltrato infantil dentro de las tipologías de abuso sexual y maltrato físico, que fueron denunciados por los niños y niñas de los internados.

Del total de docentes y trabajadores acusados por los niños y niñas por abuso sexual y maltrato físico, sólo fueron retirados de sus puestos ocho personas (apenas el 3.9% del total de denunciados por los niños ante los asesores del secretario de educación en turno), siete de ellos por abuso sexual y uno por abuso físico severo. Desafortunadamente el retiro no duró mucho tiempo, dos meses después, sucedió el cambio de las autoridades directas del caso, y, con la nueva administración, al inicio del año 2001, los inculpados volvieron a ocupar los mismos puestos.

CUADRO 8
CUESTIONARIOS CON INFORMACIÓN SUFICIENTE PARA
SER ANALIZADOS

Tipología	Internado Dos	%	Internado Diecisiete	%	Total
Maltrato físico	13	16.2	17	16.2	30
Maltrato psicológico	22	27.5	31	29.5	53
Maltrato sexual	2	2.5	5	4.8	7
Sin problema aparente	43	53.8	52	49.5	95
Total	80	100	105	100	185

En el cuadro anterior aparecen los cuestionarios que fueron tomados en cuenta para evaluar los resultados de la aplicación del cuestionario CAP, estos datos revelan la existencia de un alto número de trabajadores en los internados con riesgo potencial para perpetrar acciones de maltrato infantil: el 46.2% en el internado “Dos” y el 50.5% en el internado “Diecisiete”.

En entrevistas posteriores con personal de los internados, supimos que los ocho sujetos que fueron suspendidos laboralmente por sus acciones de abuso sexual y/o maltrato físico, perpetrados contra los niños y las niñas de los internados “Dos” y “Diecisiete”, fueron reubicados meses después gracias a la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En el cuadro 9, hacemos referencia al sexo y cargo de los trabajadores acusados de agresiones sexuales. En los datos analizados, hubo dos casos de mujeres agresoras, y aunque el caso de mujeres implicadas en las agresiones sexuales es motivo de un análisis específico, importa resaltar que al menos en estos datos, podemos echar por tierra que el mito de que solamente son los hombres los que agraden sexualmente a los niños o niñas.

CUADRO 9
CARGO Y SEXO DE LOS AGRESORES

SEXO	Cargo		Total	%
	Prefecto	Asistente auxiliar		
Femenino	2	0	2	28.6
Masculino	4	1	5	71.4
Total	6	1	7	100

Fuente: Cuestionarios del CAP

Se observa en el cuadro 9 también que el cargo laboral de todos los agresores sexuales era de prefecto o asistente; estaban encargados de cuidar a los menores y realizaban sus acciones con total impunidad, valiéndose de su puesto, el cual les permitía abusar de niños y niñas en los horarios destinados para su descanso.

Para Foucault (1985a) el poder es una relación y un ejercicio desigual de fuerzas y lo esencial es la reproducción permanente de los desequilibrios y la dominación. En el caso de la violencia sexual perpetrada en los internados, se establecía este desequilibrio de fuerzas entre agresores y víctimas porque los niños permanecían sin salir del recinto de lunes a viernes, su origen socioeconómico bajo, marginal y sus historias de vida con severas crisis en los patrones paterno-filiales, los hacían más vulnerables.

En el cuadro siguiente (cuadro 10), se observa que la mayoría de los agresores (el 87.7% del total) estaban casados y el único hombre soltero era un varón de sesenta y dos años que, según comentarios de las personas encargadas de esta investigación en la secretaría, presentaba conductas afeminadas.

CUADRO 10
ESTADO CIVIL Y SEXO DE LOS AGRESORES

SEXO	Estado civil		Total	%
	Soltero	Casado		
Femenino		2	2	
Masculino	1	4	5	
Total	1	6	7	

El caso del agresor con estado civil marcado en el CAP como “soltero”, había sido denunciado por los niños desde hacía cinco años en las evaluaciones y observaciones realizadas por una docente que participó en la única campaña piloto de prevención del abuso sexual infantil en 1995 (Véase anexo: “*Campaña de prevención del abuso sexual en la SSED F*”). Aunque se denunció el caso de ese agresor con el subsecretario, los datos se archivaron y nada se hizo; cada año escolar esta persona probablemente continuó abusando de otros niños (este sujeto fue de los ocho agresores retirados en el 2000, pero que desafortunadamente volvió a incorporarse meses después).

Volviendo al análisis de los datos del CAP, encontramos que la edad no fue un factor determinante para abusar de los niños o niñas, como se observa en el cuadro 11, el mayor número de culpables, el 42.9% del total, estuvo en el rango de treinta y uno de cuarenta años.

CUADRO 11
EDAD Y SEXO DE LOS AGRESORES

SEXO	Edades				Total
	31-40	41-50	51-60	61-65	
Femenino	1	1			2
Masculino	2	1	1	1	5
Total	3	2	1	1	7

FUENTE: CUESTIONARIOS CAP

El nivel de estudios básico y técnico lo tuvieron el 57% de los agresores, pero el grado académico, tampoco es un factor de intervención en las agresiones sexuales porque en los datos de las recomendaciones de la CNDH, también encontramos perpetradores con nivel de licenciatura.

II. EL SEXO DE LOS AGRESORES SEXUALES

Como hemos podido comprobar en nuestros datos y en las recomendaciones publicadas por la CNDH, los agresores sexuales no pertenecen a un solo sexo, formación educativa, ni edad. Desafortunadamente en nuestro país las investigaciones o informes sobre asaltos sexuales dejan de lado el análisis y las repercusiones de las acciones de estos sujetos.

Según hemos podido dar cuenta en este somero análisis, la gravedad del problema no reside solamente en que los victimarios hayan quedado impunes, sino en el número de víctimas a las que pueden llegar a atacar. Por ejemplo en el estudio que realizó Weinrott (1991) encontró que noventa y nueve victimarios llevaban aproximadamente ocho mil contactos sexuales con 959 niños. En otro estudio realizado por Elliott (1995) con noventa y un agresores

sexuales, el número de pequeños agredidos también era alarmante: el 70% habían agredido de una a nueve víctimas; 23% lo habían hecho de diez a cuarenta y el 7% restante de cuarenta y uno a cuatrocientos cincuenta menores. En el caso del perpetrador del Internado Dos se ignora el número de víctimas.

Lo que se conoce del fenómeno (Addler, 1995; Finkelhor, 1994; Bagley, 1994), y según pudimos constatarlo en nuestro estudio (sobre todo en los casos no denunciados públicamente), los agresores sexuales a niños o niñas pueden ser de cualquier sexo, pero es más alto el índice de varones (véanse cuadros 9, 10 y 11).

En el caso de perpetradores mujeres, aunque su número es menor, la violencia que ejercen contra sus víctimas puede llegar a ser igual a la realizada por los varones (DNI-Ecuador, 1991; Loredó 1993; Finkelhor 1994; Muram, 1994; Pothast, 1994).

En nuestros datos (tanto de los internados, como de la CNDH), dos de las tres mujeres agresoras, atacaron a mujeres. Situación que concuerda con otras fuentes consultadas (DNI-Ecuador, *op.cit.*; Pothast, *op.cit.*; Finkelhor, 1987; Meiselman, 1979), donde las víctimas fueron niñas en su mayoría.

Según Finkelhor (1987) las razones por las que existen menos agresores sexuales del sexo femenino obedecen principalmente a tres causas:

- 1) *La situación fisiológico-sexual que no permite la violación.* La mujer no puede tener el coito con un hombre si no hay erección del pene y ésta, no es una facultad bajo control de la mujer; elementos conductuales típicos del agresor en la violación sexual, tales como la amenaza y la coerción, desaniman la excitación, de ahí que sea muy difícil que una mujer logre ese tipo de agresión.

2) *La mujer está más en contacto físico con la niña o niño.* El contacto físico de las mujeres con niños o niñas es permitido y alentado socialmente; su trato es más libre y total. Además, ellas tienen mayor relación con las funciones genitales y excretorias de los infantes, hay mayor naturalidad de relación con estas áreas. Los hombres al contrario, se encuentran más excluidos de este tipo de actividades, lo que puede provocarles mayor fantasía o fascinación y motivarles al ataque sexual. Las mujeres tienen la responsabilidad directa de los niños, por lo que les es más fácil entender el trauma de la intrusión sexual y no efectuarlo con los niños.

3) *Los canales socialmente condicionados de la atracción sexual.* En nuestra sociedad, la mujer escoge su pareja sexual de entre hombres mayores que ella, de ahí que un niño les resulte poco atractivo. Los hombres por el contrario, como mencionamos en el capítulo anterior, buscan una pareja sexual, inferior en tamaño y edad. Para Finkelhor (1987) esto puede significar una mayor distorsión psicológica de ver al niño como objeto sexual.

Según el CAP aplicado en los internados, las dos mujeres agresoras sexuales eran casadas (Véase cuadro 10), sus esposos también agredían a niñas y con base en el reporte verbal de algunas víctimas, la función principal de esas mujeres agresoras, era la de ser cómplices pasivas (es decir, solapar, presenciar o consentir los ataques sexuales de sus cónyuges).

Esta situación revela que los papeles femenino y masculino que se presentan en las mujeres agresoras sexuales interiorizan de manera dramática los mismos estereotipos genéricos y convenciones sociales sobre los sexos.

En los resultados del CAP, las dos mujeres intentaron dar una imagen positiva de sí mismas, contradiciéndose en algunas de las respuestas con relación al abuso de niños. Sin embargo, la “solidaridad” con sus cónyuges y la

falta de sensibilidad con las víctimas pudo deberse a sus propias historias de victimización.

Finkelhor y Browne (1985), manejan una dinámica traumotogénica llamada "*Ineficacia traumática*" que se refiere al proceso por el cual la víctima de abuso sexual, abuso físico y/o psicológico severo que recibe pocas o nulas muestras de cariño o ternura por parte de los padres o tutores, puede identificarse psicológicamente con el victimario y, en la vida adulta, convertirse en agresor. Sin embargo al desconocer las historias de vida de las mujeres agresoras en nuestro estudio, no podemos ahondar más al respecto.

Sin importar la causa, este somero estudio evidencia que en las escuelas confluyen sujetos adultos con diferentes biografías, que no son personas "ideales", sino seres que vivieron y viven una serie de experiencias que determinan en gran medida la forma en que abordan las relaciones con los alumnos y, por ende, el fenómeno del maltrato.

Los casos de maltrato y abuso sexual presentados aquí son simplemente lo que Ornelas (2000) denomina, "el ojo del Huracán". En los más de quince años de trabajo en el tema, impartiendo cursos de capacitación a docentes de educación básica, podemos afirmar que la cifra negra de malos tratos escolares -es decir, los casos no denunciados-, es alta, probablemente mayor al 90% de los casos hasta ahora conocidos, lo que refleja un aspecto de la crisis de un sistema educativo mexicano complejo, autoritario y con antinomias entre los fines últimos y las prácticas concretas.

CAPÍTULO III CAMPAÑAS, TENDENCIAS, ALTERNATIVAS

1. Una breve historia de las campañas de prevención

Con el gobierno zedillista y estando a cargo de la Secretaría de Educación Pública el Lic. Miguel Limón Rojas, el problema del maltrato infantil comenzó a ser tratado por primera vez en el DF., aunque al no existir una política educativa específica para el tema, las acciones parecieron ser más bien desarticuladas y coyunturales a los acontecimientos de entonces.

Como consecuencia de las cifras de profesores implicados en delitos sexuales y que fueron dadas a conocer a funcionarios de la SEP por parte del Centro de Terapia de Apoyo de la Procuraduría en 1993, el Subsecretario de Servicios Educativos para el DF., Lic. Benjamín González Roaro, difundió en julio de 1994, el primer tríptico dirigido a los docentes y directivos donde se informaba, de manera general, qué hacer ante el caso de presentarse un delito sexual dentro de la comunidad escolar (ver Anexo 3). El tríptico llamado "*¿Qué hacer en caso de presentarse un delito de carácter sexual dentro de nuestra comunidad escolar?*", fue la primera y única acción oficial realizada en 1994, por parte de la SSEDF, para alertar sobre un tema que jamás había sido tocado en la SEP: el problema del abuso sexual infantil en las escuelas de educación básica.

En ese documento se hacía referencia a que, en caso de que algún miembro de la comunidad escolar cometiera un delito de abuso sexual, los directivos deberían de proceder a levantar un acta que permitiera a la SEP separar de su empleo a quien lo hubiere cometido. Además de reportar esta situación a sus respectivos superiores, para proceder a la investigación.

Sin embargo, dicho documento se distribuyó de manera parcial entre mandos medios y directivos; quienes sin tener conocimiento claro del problema e influenciados por el sentido común y las representaciones sociales que giran alrededor del abuso sexual infantil, hicieron poco o nada con dichas recomendaciones.

Al año siguiente la SSEDF adquirió cien copias del video educativo llamado "*El árbol de Chicoca*"¹, material preventivo del abuso sexual infantil que actualmente distribuye una ONG mexicana llamada Gran Flecha de Luz, AC. La responsable de esta investigación capacitó a quienes lo usarían en las escuelas para orientarles sobre la forma de prevenir y atender casos en las escuelas públicas del DF.

Entonces se llevó a cabo la primera campaña piloto de prevención del maltrato infantil en 1995; para su implementación, la ONG primero capacitó a 116 personas de educación básica, de las cuales, el 47.4% correspondía al sector de primarias. En el curso se dieron los conceptos básicos del problema del abuso sexual y la estrategia de prevención con niños, maestros y padres de familia utilizando el video como material didáctico.

Sin embargo, el personal no reunía el perfil para lograr buena calidad, eficiencia y eficacia para continuar en la segunda fase de la campaña, es decir, pilotear el uso del material preventivo y capacitar a otros docentes y profesionistas. Las principales dificultades observadas por nivel educativo fueron:

- Educación inicial La dirección pensó que era un curso de superación y mandó a capacitar al personal técnico y secretarías. Los asistentes no pudieron impartir los contenidos entre el personal docente de las guarderías.
- Educación preescolar. La dirección mandó a profesoras responsables de grupo y no a las psicólogas o trabajadoras sociales de los Centros de Atención de Problemas en Educación Preescolar, CAPEP en los que se atienden niños o niñas con problemas de conducta y donde se habían detectado casos. Por esa razón las educadoras no pudieron reproducir el

¹ *El Árbol de Chicoca* es un material didáctico y educativo, para adultos, niños y niñas para prevenir y orientar contra el abuso sexual infantil. Lo recomienda la Comisión Nacional de Derechos Humanos, la Fundación para el Apoyo a la Comunidad A.C. (Arquidiócesis de México); premiado por el Bureau International Catholique de l'Enfance; por la UNESCO-Uruguay; Recibió el premio del mejor material en educación sexual en el marco del Congreso Latinoamericano de Pedagogía 95 en Cuba. Actualmente está doblado al húngaro y está utilizándose en ese país por el Ministerio de Educación. De igual manera es un material ampliamente difundido en países de América Latina y en algunos estados de Estados Unidos, entre la comunidad latina. Mayores informes en: www.granflechadeluz.org.

curso en otros jardines de niños, ya que si lo hacían, faltaban a sus labores y eran sancionadas.

- Educación primaria. En esta dirección hubo más desinformación que en las demás. Los profesores que asistieron trabajaban en oficina, tenían poco contacto con los profesores de aula y además no fueron avisados sobre el tema y la duración del curso (una semana). Hubo mucha molestia en ellos, se suspendió ese grupo y las autoridades de la SEP que organizaron el curso, conformaron un segundo grupo, pero desafortunadamente fue igual que el primero, tampoco recibió información sobre el tema de la capacitación. No se invitó a nadie de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, UPRE, ni a pedagogas o psicólogas de las Unidades de Servicios de Atención a Escuelas Regulares USAER; organismos que en última instancia hubieran sido los idóneos para recibir esta capacitación pues el abandono, el maltrato y el abuso sexual son antecedentes frecuentes de los niños con problemas de aprendizaje que se atienden en estos centros. La mayoría de los profesores que terminaron el curso, lo hicieron por cumplir el requisito pero sin ánimos de reproducir el curso.
- Secundaria. Fue un sector interesado por el tema, desgraciadamente su participación se vio limitada por la situación laboral: cambio de adscripción y/o sobrecarga de trabajo en varias escuelas. Lo que les impidió impartir el curso, so pena de recibir amonestaciones.

Del total de personas capacitadas sólo el 40.5% participó en difundir el video, que estuvo programado seis meses después para niños y padres de familia de primeros, segundos y terceros grados en 35 escuelas primarias.

La mayor parte de los docentes que realizaron esta campaña piloto de prevención, se desempeñaban en el nivel de educación preescolar y algunos profesores de secundaria. Quedaron fuera los docentes del nivel de educación primaria por su falta de motivación.

La actividad se llevó a cabo en un día. Los docentes entregaron a las autoridades de la SEP responsables de la campaña, los documentos que comprobaban su actividad en la campaña (cuestionarios, dibujos de niños asistentes y observaciones). Desgraciadamente los datos obtenidos fueron archivados y olvidados, lo que denota que la actividad fue realizada por órdenes superiores, pero sin una planeación de mayor alcance. Los videos educativos de *El Árbol de Chicoca* que adquirió la SEP-DF también fueron archivados y después de ocho meses comenzaron a distribuirlos en las Direcciones Generales de Inicial, Preescolar y Primaria; el uso interno de aquellos materiales también fue inadecuado, ya que las personas capacitadas en esa época, no tuvieron acceso a ellos.

Casi un año después, en 1996, la responsable de esta investigación realizó la evaluación de esa campaña piloto; se analizaron treinta y cinco cuestionarios de evaluación, igual número de observaciones de presentación del video y 821 dibujos y narraciones de los niños y niñas que participaron. De ese total de materiales, se detectó que 16.6% de los menores eran víctimas de abuso sexual y/o alto grado de maltrato físico. Pero lo más grave fue haber encontrado abusos sexuales graves al interior de las escuelas en un 11.4% de los casos, los cuales eran perpetrados a niños o niñas, tanto por el personal, como por otros niños (el mayor número de casos sucedían en el internado Dos). Los resultados fueron entregados al subsecretario quién pidió se investigara la situación de los niños y las niñas en esas escuelas, pero el agresor que trabajaba en ese plantel continuó en su puesto (situación a la que nos hemos referido en el capítulo anterior).

En 1998 la SSEDF realizó un video educativo dirigido a padres de familia para prevenir el maltrato físico y emocional. Este video, junto con sus materiales educativos, pretendía ser un material de difusión amplia en el sector de educación básica. En 1999 se presentó de manera oficial el video a los directivos de la SSEDF, y se habló de dos capacitaciones de 100hrs, para el personal que utilizaría esos materiales en la prevención y detección de casos. Los cursos estaban dirigidos: uno, para el sector de primarias y otro, para la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, DGSEI.

Sin embargo, los directivos que organizaron el curso –al igual que en la capacitación de 1995–, volvieron a excluir a los profesionales en psicología, trabajo social y pedagogía de UPRE y USAER, las personas idóneas para recibir este curso por trabajar con los menores con problemas de maltrato, aprendizaje y conducta de las escuelas primarias (pese a la queja de varios de estos profesionales, que solicitaron en vano ser incluidos).

Los asistentes fueron directivos de las escuelas, algunos profesores de grupo y profesores de oficinas técnicas. Se les obligó a asistir y la gran mayoría llegó sin información previa del curso. Un buen número de ellos no contaba con el tiempo y con el permiso administrativo para realizar las prácticas del curso, es decir el trabajo con padres de familia y con docentes. Los lugares de impartición de los dos cursos (el de primarias y DGSEI) fueron inadecuados, sin privacidad y demasiado ruidosos, lo que impidió también la realización de algunas dinámicas de sensibilización y atención.

Estos cursos tenían la intención de formar a un grupo capacitador que pudiera transmitir a los docentes del sector, el uso de ese material para la prevención del maltrato físico y emocional en primarias y DGSEI. Sin embargo, la distribución oficial de los videos se realizó de manera independiente a la capacitación; los materiales se repartieron en las direcciones de primaria y DGSEI, poco antes de comenzar la capacitación al grupo promotor. De manera que al finalizar el entrenamiento, no fue posible darle un uso adecuado, debido a que los materiales ya eran criticados o censurados por algunos directivos.

I. Grupos especiales para atender demandas de maltrato

En los meses de agosto y septiembre de 1999, hubo un caso muy sonado en la prensa nacional, este ocurrió en un jardín de niños en el sur de la ciudad, donde se dieron abusos sexuales que según algunos medios escritos de la época, implicaron pornografía infantil. Este hecho obligó a los dirigentes de la SSEDf a revisar este problema social y abordar de manera oficial algo más concreto y objetivo sobre su atención y prevención.

A finales de 1999 el subsecretario de Servicios Educativos para el D.F., el Lic. Benjamín Gozález Roaro, aseguró ante los medios que se investigaría el caso del abuso sexual perpetrado en el jardín de niños publicado en la prensa y se sancionaría a quien resultara responsable sin ninguna consideración adicional, y anunció que estaba por crearse un grupo de profesionales en la prevención al maltrato y al abuso. En octubre de 1999, el subsecretario creó el grupo *Estoy contigo*, con el objeto de apoyar y orientar alumnos y padres en los casos de maltrato infantil que se presentasen en las escuelas. El grupo inició con cinco integrantes: tres psicólogas, una trabajadora social y una pedagoga.

Al igual que todo lo que se venía haciendo alrededor de la prevención del maltrato, esta acción se dio al margen de los programas educativos ya existentes, sin una adecuada planeación y con poco sustento teórico. Evidentemente el grupo nació con tal premura y rapidez, debido a las presiones que la prensa ejercía respecto al hecho delictivo sucedido, que sus funciones y esfuerzos, fueron conformándose en la marcha. Los motivos políticos que generaron a este grupo, obligaron al subsecretario, a darle un lugar en el sistema educativo y, al no existir un espacio donde poder acomodarlo, el grupo *Estoy Contigo* se convirtió en un grupo directamente dependiente de la subsecretaría. *Estoy Contigo* atendió alrededor de cien quejas recibidas en el año lectivo 1999-2000 número que consideraban alto por el hecho de que el grupo tenía poca difusión en educación básica. Casi todas las denuncias provenían del nivel de primaria y más del 25% eran quejas al interior de las escuelas.

En septiembre de 2000 se dio el cambio sexenal y cuatro meses más tarde la Dra. Sylvia Ortega Salazar fue nombrada como Subsecretaria de Servicios Educativos.

Al inicio de su gestión las primeras acciones fueron nombrar otra coordinadora del grupo *Estoy Contigo* y ampliar su planta docente, incorporando a psicólogas, terapeutas y pedagogas de la SEP, capacitadas en los cursos de prevención del maltrato ofrecidos en el sexenio anterior. La planta aumentó a 19 profesionales, incluido un varón.

En el período 2000-2001, los casos atendidos aumentaron casi al doble: 170 casos de maltrato físico, emocional y sexual, de los cuales el 35% fueron perpetrados en escuelas, y de esos, un 45% en primarias.

CUADRO 12
ACCIONES REALIZADAS EN MATERIA DE PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL Y EL MALTRATO
1994-2000

AÑO	ACCION	RESULTADOS
1994	Elaboración del tríptico " <i>¿Qué hacer en caso de presentarse un delito de carácter sexual dentro de nuestra comunidad escolar?</i> "	Su distribución fue limitada. No se realizó ninguna sensibilización, ni capacitación. La mayoría de los docentes en servicio, desconocieron este documento.
1995	Se adquieren cien copias del video <i>El Árbol de Chicoca</i> (prevención del abuso sexual). Y se capacita en un curso de 30 hrs a 116 personas de los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria.	La selección del personal capacitado no reunió el perfil para garantizar su eficaz difusión. En el sector de primaria se detectaron las principales anomalías. Se probó el material en 35 escuelas primarias. El material de video permaneció archivado un año.
1996	Evaluación de la campaña de 1995, 10 meses después.	Se analizaron 35 cuestionarios de evaluación, 35 observaciones de presentación del video y 821 dibujos y narraciones de niños. Se encontró que 16.6% de los menores eran víctimas de abuso sexual y 11.4% fueron perpetrados al interior de las escuelas.
1998	Realización de un video de prevención del maltrato físico y emocional.	Se concreta una capacitación de cien horas dirigida a un grupo de docentes que se encargaría de entrenar a otros en su uso.
1999-2000	Se presenta oficialmente el video y se realizan dos capacitaciones: una al sector de primarias y otra a DGSEI	Se excluyó a profesionales de UPRE y USAER. El personal elegido no reunió el perfil para formar el primer grupo capacitador. Los inmuebles donde se presentó el curso resultaron inadecuados. Para la distribución oficial de los videos no se tomó en cuenta el curso ni al grupo promotor, por lo que los directivos criticaron, restringieron o los sub-utilizaron.

En el período foxista se redefinió el nombre y el objetivo general del grupo: primero se llamó *Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual "Estoy Contigo"*, después *Unidad de Atención al Maltrato y Abuso sexual infantil*, ya no incluyó atención a la víctima, sino su aparente canalización hacia otras instancias.

Desafortunadamente los lugares que públicamente mencionó la subsecretaria como lugares para mandar a las víctimas de violencia, no atendían terapéuticamente a víctimas de malos tratos y abusos sexuales (Cruz, *La Jornada*, 23/05/02). Y varios de los implicados en los casos de abuso sexual cometidos por docentes, no fueron derivados a ningún lado y tampoco fueron notificados los padres de las víctimas (Sánchez, *La Jornada*, 01/11/02).

Tal fue el caso sucedido en un jardín de niños, en el que por lo menos cuatro menores de entre tres y cuatro años de edad fueron víctimas de abusos sexuales por parte de una probable Red de Pornografía infantil. La CNDH intervino para presionar en el esclarecimiento (Derechos de la Infancia, 28/10/02). El hecho delictivo sucedió desde septiembre del 2000. Al enterarse los padres de una de las niñas y realizarle una auscultación médica que confirmó la violación, informaron a los directivos del plantel, en diciembre del año siguiente. A pesar de que la Coordinadora Sectorial de Educación Preescolar de la SEP solicitó la intervención de la *Coordinación del Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual "Estoy Contigo"* sólo hasta el mes de febrero de 2002 una psicóloga del grupo investigó el caso y los resultados arrojaron que "se abusó sexualmente" de cuatro niños. Sin embargo, los padres de los otros tres menores nunca fueron notificados.

Ante las presiones públicas en la prensa nacional por parte de la CNDH para esclarecer los casos de abuso sexual y probable pornografía infantil, ocurridos en escuelas y perpetrados por docentes, (Avilés, *La Jornada*, 16/08/02; Sánchez, *La Jornada*, 01/11/02, *El Herald*, 28/10/02), en noviembre del 2002 la subsecretaria reconoció que existían 60 investigaciones de presuntos abusos sexuales y maltratos físicos a niños en escuelas públicas, de los cuales, 15% eran ficticias, y sólo en el 12% (es decir veinte escuelas), había evidencia (Bazán, *El Herald*, 01/11/02; Avilés, *La Jornada*, 29/10/02).

II. Los vaivenes sexenales, un infortunio para la prevención del maltrato

Cada sexenio presidencial implica un cambio de autoridades pero las acciones de los funcionarios en la historia del problema del maltrato se repiten. En el gobierno foxista, siendo Secretario de Educación Pública Reyes Taméz, el problema del maltrato infantil continuó relegado, sin una política educativa específica para el tema y las acciones parecieron ser más bien desarticuladas y coyunturales a los acontecimientos.

Como consecuencia de la presión de la CNDH por los delitos sexuales dados a conocer a los medios, la SEP difundió en los últimos meses del 2002, un instructivo dirigido a los docentes y directivos donde se informaba qué hacer ante el caso de presentarse un delito sexual dentro de la comunidad escolar. Especificaba que "era responsabilidad del director y de la autoridad inmediata dar aviso cuando hubiera presunción de maltrato físico, psicológico o de abuso sexual", además de que debería investigarse y de inmediato dar aviso al órgano interno de control, para evitar *que la autoridad educativa fuera juez y parte* (Sánchez, *La Jornada*, 01/11/02).

Dicho documento se distribuyó entre los mandos medios y directivos, quienes, sin tener conocimiento claro del problema e influenciados por el sentido común y las representaciones sociales que giran alrededor del abuso sexual infantil, acataron la orden en la tónica de la tradicional marginación al problema.

Importa hacer notar como la acción de la SSEDf de realizar un tríptico informativo dirigido a los directivos de las escuelas después de un escándalo de maltrato sexual ante los medios, fue casi idéntica a la acción realizada por el funcionario del sexenio anterior, ante situaciones similares. Lo que deja en evidencia como la experiencia de un sexenio anterior, es borrada o simplemente eliminada en el sexenio siguiente, donde se parte de cero para iniciar un mismo camino, plagado de casi los mismos vicios o inoperancias.

A finales del 2002 la funcionaria en turno aseguró ante los medios, que se investigaría el caso de abuso sexual perpetrado en el jardín de niños (ya citado) y se sancionaría a quien resultara responsable sin ninguna consideración adicional;

anunció que estaba por crearse la *Unidad de Prevención al Maltrato y al Abuso (UAMASI)*.

Ese mismo año la SSEDf realizó dos trípticos dirigidos a niños o niñas para prevenir el abuso y maltrato. Los trípticos llamados “*El maltrato infantil*” y “*El abuso sexual en menores de edad*”, pretendían ser materiales de difusión amplia con los niños y niñas del sector de educación básica. Donde aparecía el nuevo nombre del grupo: *Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual*, para prevenir y atender casos de maltrato y abusos en la comunidad escolar (ver anexos 4 y 5).

La distribución oficial de los trípticos se realizó sin ninguna capacitación, plática o programa a los docentes y niños o niñas de primaria y DGSEI, lo que se tradujo en poca efectividad, porque los niños recibieron los trípticos un día, unos pocos los guardaron en su mochila, el resto los utilizó como juguete y los destruyó (testimonios de entrevistas realizadas por Arellano, 2002).

Las últimas acciones se realizaron con el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, ya comentado en el capítulo II.

Una de las pocas acciones tomadas por la SSEDf que fueron conocidas públicamente fue el castigo para algunos agresores; 13 personas fueron suspendidas de manera definitiva. Las otras trece fueron sancionadas, no se sabe qué tipo de sanción se les aplicó, pero según declaraciones de la CNDH, sólo ha existido cambio de adscripción. (Sánchez, *La Jornada*, 01/11/04).

Como puede observarse en el Cuadro 2, las acciones de prevención del maltrato y el abuso sexual infantil, siguen marcadas por la desorganización, insensibilidad y/o desconocimiento del problema por parte de directivos, organizadores y autoridades. Y los resultados o seguimiento de las acciones preventivas no están contemplados.

Tuvo que transcurrir casi todo el sexenio para que las autoridades educativas foxistas reconocieran oficialmente que en la primaria se encuentran los índices más altos de maltrato, con más del 54% del total de denuncias

(Derechos de la Infancia 30/01/03). Pero las medidas preventivas siguieron sin existir o confundidas con las medidas disciplinarias.

Pero desafortunadamente para el sexenio siguiente, cuando vuelvan a cambiar los funcionarios de la SEP, probablemente el problema del maltrato en las escuelas, volverá a empezar desde cero, o bien quedará reducido solamente en documentos administrativos que se archivarán en una oficina.

Pero regresando a nuestro análisis del período foxista, para el año de 2003, y probablemente por la presión ejercida por la CNDH, se distribuyeron nuevas órdenes a los docentes. A través de cada Dirección, se les informó a los profesores las medidas para *prevenir* el maltrato y el abuso sexual, las cuales en realidad son medidas disciplinarias, para vigilar a los alumnos porque parece ser que ellos son los causantes de todos los problemas. Por ejemplo en la Dirección 5 se pedía Implementar vigilancia permanente a cargo de docentes y personal de apoyo en las áreas de baños, escaleras, pasillos y demás anexos del plantel; haciendo guardias en los recreos y evitando al máximo permanecer con los alumnos en las aulas, en ese horario (ver anexo 6).

Estas medidas suscitan la paradójica situación en que los docentes se conviertan en juez y parte del maltrato y el abuso sexual, con el aval institucional, si no se aborda el problema de manera más profunda y comprometida.

Para terminar este apartado, realizamos un cuadro donde enumeramos las principales acciones realizadas por la SSEDf desde el año 2000 hasta el 2005 en materia de prevención del abuso y el maltrato infantil.

CUADRO 12
ACCIONES REALIZADAS EN MATERIA DE PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL Y EL
MALTRATO
2000-2005

AÑO	ACCIÓN	RESULTADOS
Ago-Sep 2000	Aparece en los medios de comunicación un caso de abuso y presunta pornografía infantil. Se crea el grupo <i>Estoy contigo</i> .	Inició con cinco integrantes: tres psicólogas, una trabajadora social y una pedagoga. 97 casos en el año lectivo 1999-2000 (25% en escuelas)
Enero 2001	Toma posesión la subsecretaria y aparece en los medios un caso de abuso sexual en escuela primaria (bullying).	Anuncia que habrá un Ombudsman para defender los derechos de los niños y “sacará del clóset” los temas del maltrato y del abuso sexual en las escuelas.
Marzo-agosto 2001	Entra nueva coordinadora al Grupo <i>Estoy contigo</i> . El equipo se incrementa a 19 personas. Se atiende a la víctima y se previenen futuros casos.	Las acciones preventivas atienden a madres, padres, alumnos y docentes. 170 casos atendidos en el año lectivo 2000-2001 (35% en escuelas)
Diciembre 2001	Renuncian 19 psicoterapeutas del grupo <i>Estoy contigo</i> , debido al autoritarismo, malos tratos y burocracia ineficiente en el manejo de los casos por parte de la nueva coordinadora.	Se estructura el grupo. Cambia de nombre por el de <i>Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual "Estoy Contigo"</i> , ya no incluye atención a la víctima.
Febrero-Junio 2002	Aparecen en medios de comunicación casos y quejas de malos tratos y abusos sexuales perpetrados en escuelas.	Sylvia Ortega resta importancia y minimiza quejas; se retracta de crear la figura de Ombudsman. Se distribuyen dos trípticos preventivos de maltrato y abuso sexual en primarias. 84 casos en escuelas (hasta esa fecha) en el año lectivo 2001-2002 (ninguno confirmado)
Octubre-noviembre 2002	La CNDH denuncia negligencia por parte de las autoridades de la SEP para atender casos severos de pornografía infantil maltrato y abuso infantil en los planteles.	Sylvia Ortega difunde instructivo sobre qué hacer en caso de abuso sexual a docentes y directivos. Anuncia la creación de la <i>Unidad de Prevención al Maltrato y al Abuso</i> . Reconoce 60 presuntos casos de abuso sexual y maltrato en escuelas, pero solo existe evidencia en 20.
Enero 2003	Se reconocen oficialmente casos de abuso sexual y maltrato al interior de las escuelas.	84 casos en escuelas (hasta esa fecha) en el año lectivo 2002-2003.
Febrero 2003-mayo 2005	Medidas de control y vigilancia para los alumnos. Se instaura el Proyecto <i>Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo</i> .	Se desconocen datos.

2. Tendencias

Si definimos la prevención del maltrato escolar como el conjunto de acciones dirigidas a disminuir o eliminar los factores de riesgo que afectan a las escuelas y las familias, así como los que predisponen la existencia de maltrato infantil (Bringiotti, 2000) podemos concluir que, al menos en los estudios de caso analizados en esta investigación, dichas medidas todavía son inexistentes en el ámbito educativo mexicano.

Las medidas encaminadas a atender la situación por parte de la SEP son erráticas o inexistentes, y se anteponen intereses político-burocráticos en detrimento de la puesta en práctica de una línea de política educativa, enfocada a prevenir y resolver la problemática del abuso infantil en las escuelas.

Los programas que han intentado dar respuesta a la problemática como *Estoy Contigo* y UAMASI se perdieron en la acción burocratizada y no alcanzaron ninguna efectividad.

Se observa en las recomendaciones de la CNDH analizadas en el capítulo II, así como en los estudios de caso expuestos, que el problema del maltrato en las escuelas tiene características peculiares debido al peso de la institución educativa; las autoridades que la representan, se sienten agredidas y agraviadas por esos temas. Queda como evidencia el conflicto moral y de valores entorno a la educación, al plantear la cuestión de la denuncia o no de las autoridades y lo que eso implica para los niños en sus estudios, integridad y permanencia en el ámbito escolar; en el caso de los agresores de los internados, observamos los arreglos entre personal y representantes sindicales, así como la falta de cultura de los derechos de los niños.

A los investigadores del tema nos sigue resultando una ofensa grave reconocer que estos abusos pueden darse al interior de la comunidad escolar y que también han sido de una u otra forma encubiertos por las autoridades educativas. Nos parece ofensivo y en algunos casos peligroso, por la impunidad y las relaciones de poder implicadas y porque pareciera que quienes trabajamos en

estos temas, ponemos en duda la misión educativa de la institución y de sus representantes.

En el sexenio foxista no se buscaron medidas eficaces para prevenir y afrontar los malos tratos en la institución escolar, sino más bien se buscó poner orden y sistematización al problema, sin tomar en cuenta la realidad de los niños, de los docentes capitalinos y de los problemas sociales por los cuales atraviesa el país.

Ante la situación social y económica que viven las familias de la ciudad de México, todo apunta a predecir un aumento considerable en casos de malos tratos a los menores. Por ende, estos casos repercutirán no sólo en las conductas, aprendizaje o reprobación escolar de las víctimas, sino en acciones y situaciones de maltrato en las escuelas. Y si las medidas de prevención y atención permanecen en la dirección actual, los medios masivos de comunicación comenzarán a publicar, cada vez más, los casos que se salgan de control.

Desafortunadamente en el trabajo que aquí hemos analizado, hemos podido observar que sólo ante estas medidas de presión, las autoridades educativas miran el fenómeno, aunque la tendencia ante esta presión es reaccionar en lo inmediato, pero después de pasada la noticia ante medios, seguir en la inercia de “tapar los casos”, con demagogia y falsas campañas, sin hechos reales y concretos.

3. Alternativas

El análisis realizado en el presente trabajo dio como resultado el descubrimiento de la carencia de un área especializada de política educativa enfocada hacia los temas y problemas emergentes que ya han sido tocados en esta investigación. De ahí surge la necesidad de hacer una propuesta para suplir tal carencia.

Por política educativa se entiende el conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de visión educativa, plasmados en las líneas centrales de acción manifestadas en documentos, declaraciones,

actividades y proyectos a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo.

En el ámbito educativo, las políticas fundamentales están enfocadas en el financiamiento, evaluación, vinculación productiva, equidad, eficacia, productividad, competitividad, globalización, métodos, infraestructura y nuevas tecnologías de la información.

Sin embargo, queda claro que iniciado el siglo XXI, la agenda pendiente educativa aún es amplia. Aún existen numerosos temas tabú para la política educativa oficial, tales como: el uso de sustancias psicotrópicas, el narcotráfico, los temas sexuales (placer, erotismo, homosexualidad), el aborto, los anticonceptivos, la violencia macro-social, la violencia individual, el lado oscuro de la naturaleza humana; y por nuestra parte destacamos la violencia ejercida hacia los niños y las niñas.

Observamos que la escuela del siglo XXI enfrenta como uno de sus principales retos comprender, analizar y discutir estas temáticas emergentes, así como abrirse a la sociedad y dejar el papel pasivo convencional que ha venido desempeñando, a fin de contribuir al mejoramiento y consolidación de una sociedad más justa. Por ello creemos necesario esbozar algunos elementos básicos que ayuden a la formulación de una política educativa orientada hacia la problemática del maltrato.

Desde nuestro punto de vista, sin excluir otros, tales elementos mínimos podrían resumirse en los siguientes: complementar el programa escuelas de calidad, formación y actualización docente, gestión educativa, apertura de la escuela hacia la sociedad y reformas a los marcos legales.

I. Formación, actualización y superación de docentes

En 1997 el gobierno federal, a través de la SEP, lanzó el programa de Mejoramiento y Transformación de las Escuela Normales Primarias, Normales de

Preescolar en 1999 y Normales de Educación Física en el 2001. El principio pedagógico para este cambio educativo estuvo basado en el concepto de “educación por competencias”, que los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, lanzaron como un programa de reconversión educativa para todos los niveles del sistema (Bazdresch, 1998).

Se trata de formar competencias para la educación básica, laborales para la media superior, profesionales para la superior, investigativas para el postgrado y didácticas para las instituciones formadoras de docentes. Tal concepto de competencias significa la adquisición de habilidades y destrezas de corte racional o técnico instrumental a fin de orientar el currículum, los valores y la práctica de los docentes, a través de la normal básica, pero también a través de los cursos de superación profesional.

El punto que nos interesa destacar en estos programas de política académica de formación actualización y superación es que la concepción formativa esta acaparada casi en su totalidad por las dimensiones estructurales y técnicas pero sin atender las vertientes emocionales y sutiles del desarrollo humano.

Una educación para la dimensión del **ser** implica intentar responder algunas de las interrogantes más profundas de la existencia humana como: ¿Quiénes somos?, ¿Hacia dónde vamos?, ¿Porqué estamos aquí?

Lo más trascendente de la dimensión sutil del **ser** es que intenta dotar de sentido y significado a la praxis humana, mas allá de lo empírico, de lo racional y de lo instrumental. En el caso de la escuela, al estar aislada de este sentido meta-racional, produce una práctica educativa sin conexión con los significados más sutiles y profundos de la vida y no permite una orientación valorativa trascendental para enfrentar problemas de la praxis humana distorsionada, como es el caso de las prácticas ligadas a la violencia interpersonal, el maltrato y el abuso infantil.

II. Cambiar el concepto de calidad educativa

A partir del año 2001 el Gobierno Federal lanzó el programa *Escuelas de Calidad*. ¿Cuál es el concepto oficial de calidad que se maneja en dicho programa? Calidad se entiende como mejoramiento, a través de instrumentos como son el financiamiento escolar, la introducción de equipo computacional y redes informáticas que propicien un incremento en la eficiencia, la productividad y la competitividad educativa. Notamos nuevamente que es la concepción de racionalidad instrumental la que hegemoniza la noción de calidad.

Sin embargo, hay que señalar las carencias para hacer de la calidad un fenómeno más amplio y complejo que su dimensión meramente instrumental, para ello es necesario sumar a los aspectos objetivos los subjetivos como el entusiasmo, el interés en los procesos educativos, la motivación y la correspondiente inversión de energía psíquica que se requiere para hacer aquello que nos motiva. Hay que inyectar en los docentes estos aspectos a través de cursos de superación humana innovadores tales como la educación emocional que plantea Bisquerra (2000), o el modelo de “reforma humanista” que plantea Weissglass (1998).

En consecuencia, se podría decir que el concepto de *Educación autoetélica* (centrada en metas definidas internamente por el sujeto) resulta más importante que la versión oficial de calidad, la cual es una visión *exotélica* (centrada en fines externos al sujeto, Csikszentmihalyi, 1998).

La consecuencia negativa de la visión exotélica es que al desconocerse la integración de aspectos internos del desarrollo humano más complejos que los aspectos externos se está dejando un vacío para poder discernir significados más profundos de la práctica educativa de calidad y temas más complejos que la sola incorporación de elementos materiales. Uno de esos temas más complejos y poli significantes es precisamente la citada problemática de análisis.

III. Ampliación de la gestión educativa

Uno de los aspectos favorables de la nueva política educativa gubernamental es el intento por actualizar y desarrollar una nueva gestión educativa, entendida como creación de capacidad profesional e instituciones humanas y técnicas para las nuevas misiones en un contexto postmoderno cambiante e inequitativo susceptible de redefinir competencias (Pozner, 2001).

La nueva gestión y los cursos de actualización para docentes que se han generado en torno a ella abarcan una visión sobre los recursos financieros, sobre los distintos modos de planeación, sobre los valores nuevos, sobre hábitos mentales, sobre evaluación de propuestas, proyectos y resultados, sobre el liderazgo, profesionalismo colectivo, autonomía y flexibilidad de la escuela.

Sin embargo, para que esté completa esta gestión deberá incluir la introducción y el análisis de temas tabú como el maltrato y el abuso sexual infantil.

Las acciones preventivas no podrán tener un verdadero eco en el sistema educativo mexicano si se continúa sin contemplar el factor humano. Los documentos y las acciones propuestos en los sexenios zedillista y foxista en materia preventiva del maltrato infantil, no sugieren métodos para ayudar a los maestros que se enfrentan con el problema de que otros profesores -sus compañeros de trabajo-, manifiesten conductas de agresión física o sexual infantil; o de niños/niñas víctimas de los malos tratos, y ni siquiera mencionan que esa ayuda sea indispensable. Se olvida que quienes han de realizar los cambios son personas con historias, sentimientos, ideas y necesidades únicas.

La mayoría de los docentes trabajan por lo menos con sesenta niños diariamente y enfrentan además numerosas responsabilidades administrativas, presiones para elevar las calificaciones, situaciones personales, laborales y sociales cada día más demandantes, que generan elevados niveles de estrés; todo esto afecta su capacidad mínima para considerar un proceso de cambio en

la manera de enfrentar la situación del maltrato y abuso que puedan sufrir los alumnos.

La formación de docentes en el campo de la prevención del maltrato debe contemplar la necesidad de transformación personal y el mejoramiento de las relaciones interpersonales. También es necesario formar redes que de manera multiplicadora involucren a miembros provenientes de la misma población amplia de docentes (Weissglass, 1998; Aguilar, 1995) y que se constituyan para funcionar en forma continua y evitar su desaparición junto con los planes o las administraciones sexenales.

El modelo *Para una reforma humanista* de Weissglass (1998), representa una propuesta alternativa para la formación de docentes (figura 1). Esta hace hincapié en el factor del apoyo emocional al magisterio, un aspecto que sigue siendo abordado en los actuales foros y congresos de formación de docentes (Filloux 2002), pero que sigue sin recibir mayor atención o aceptación. Tan solo en la actual administración, se descarta todo lo que sea apoyo emocional tanto a los alumnos como a los y las docentes (“...*Nosotros como autoridad ponemos énfasis en la prevención. Esa es la misión de la SEP, educativa por excelencia, no terapéutica...*” entrevista a Sylvia Ortega, en Cruz, *La Jornada*, 23/05/02).

Pese a ello, hace falta contemplar la dimensión emocional y del ser que se proponen en el Modelo Humanista de Prevención de los programas de formación de docentes que presenta Weissglass (1998), y que abarcan tres vertientes: transformación personal, mejoramiento de las relaciones interpersonales y factor emocional.

El Modelo Humanista de Prevención propuesto por Weissglass (1998), en la figura 1, incluye cuatro componentes que interactúan. Aunque cada uno es importante para lograr el éxito:

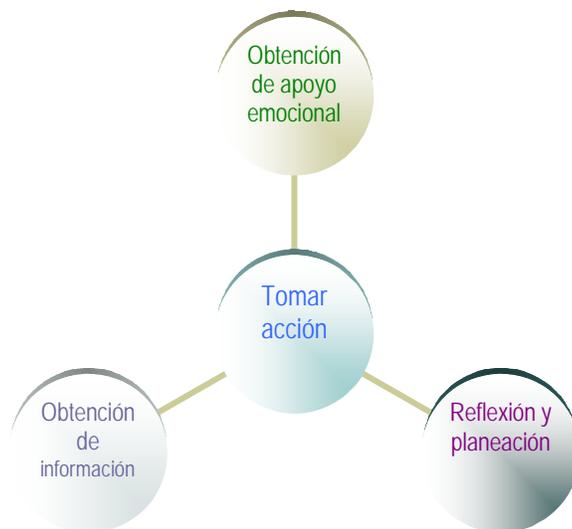
- I. *Obtención de información*: los docentes necesitan saber de los efectos que tienen los prejuicios y el maltrato en el aprendizaje.
- II. *Reflexión y planeación*: los profesores necesitan reflexionar acerca de su papel como educadores y líderes, acerca de sus creencias y teorías.

III. *Obtención de apoyo emocional*: a menudo sentimientos no resueltos del pasado interfieren en el funcionamiento del presente. Pueden obstaculizar el aprendizaje e interferir en la planeación, inhibir la capacidad para actuar y ocasionar que se manifiesten sentimientos negativos; es posible aprender nuevas formas de educación emocional basadas en técnicas para escuchar mejor y desarrollar relaciones de apoyo emocional. Es dentro de estas relaciones que los maestros pueden trabajar emociones que inhiben la construcción de nuevos significados y el desarrollo de nuevas perspectivas.

IV. *Tomar acción*: los tres vértices anteriores culminan en los cambios que los maestros pueden llevar a cabo en sus salones y en su interacción con los administradores, madres, padres y entre ellos mismos.

Este modelo representa una alternativa concreta, para prevenir la compleja trama que rodea a las situaciones de violencia interpersonal, como consecuencia de una problemática sociocultural y económica, y donde el sistema educativo puede incidir con cierta efectividad.

FIGURA 1
MODELO PARA UNA REFORMA HUMANISTA



Es necesario dar continuidad y no partir de cero en cada cambio presidencial sino reconocer las experiencias exitosas que han existido en los sexenios anteriores en materia de formación de docentes para la prevención del maltrato, a fin de rescatar y aplicar las mejores propuestas de trabajo. Esta medida, aunque está lejos de ponerse en práctica como sería esperable, es muy necesaria.

IV. Apertura social de la escuela: el papel de la sociedad civil organizada

Ante la situación adversa, la sociedad civil organizada es fundamental porque desde sus espacios, puede vigilar e impulsar no sólo las políticas públicas gubernamentales para la protección de los derechos de los niños, sino acciones específicas para promover cambios en la cultura y en el entorno familiar y comunitario.

Sabemos que la autocomplacencia además de ser una barrera para combatir la violencia, la fomenta en gran medida y constituye un obstáculo para responder a ella. La disminución de la violencia, tanto interpersonal como colectiva, depende de que se combata la tolerancia social hacia la violencia.

La indiferencia e inhibición social pueden actuar como indicador o estímulo ambiental que quizás hagan más probable la agresión intrafamiliar y comunitaria, entre otras cosas porque pueden incrementar la probabilidad de que esos actos continúen y se conviertan en crónicos, silenciados por el entorno mientras no alcancen niveles de brutalidad que los conduzcan a la intolerancia tanto de la víctima como de la comunidad.

Lackey (1993) realizó diversas investigaciones para entender los procesos por los que se detiene la transmisión intergeneracional de la violencia; y entre sus resultados con hombres con un historial familiar violento, se demostró que si éstos desarrollaban fuertes vínculos sociales y percibían amenazas de sanciones negativas de los otros (es decir de otras parejas, amigos, familiares), tenían una mayor probabilidad de no ser violentos. Esto nos lleva a subrayar la importancia de un clima social, de una cultura o subcultura, de intolerancia ante la violencia

interpersonal, especialmente hacia los menores, quienes son los sujetos de este estudio. Así como también la importancia de romper el aislamiento social que se vive en las familias y en las escuelas.

Sin embargo tal y como ya hemos insistido anteriormente, la violencia intrafamiliar y la violencia colectiva ejercida en las escuelas, son problemas sociales. Si solamente prestamos atención a la violencia extrema, estamos ignorando que la violencia rutinaria y tolerada en la vida cotidiana puede servir de cimiento para la violencia extrema que tanto indigna.

Por ello resulta fundamental el cambio de las actitudes es imprescindible crear una mayor conciencia, una mayor sensibilidad social y una mayor intolerancia ante la violencia; el compromiso social con las vías de que la violencia (incluidos los abusos sexuales) en la familia y en la escuela no debería tolerarse en una sociedad civilizada.

Un avance significativo en la prevención de la violencia interpersonal como un fenómeno social y cultural, requiere un cambio progresivo en las actitudes, valores y creencias relacionados con la infancia. Y ante las adversidades sexuales, lo que sí podemos hacer activamente desde ahora mismo, es contribuir a romper las barreras que ocultan y hace socialmente invisibles a tantos miles de casos de violencia infantil, tanto dentro del núcleo familiar, como al interior de las aulas. En este sentido es necesario construir coaliciones y colaboraciones productivas que permitan configurar una red de seguridad que involucre la participación informada de la comunidad en su conjunto.

La sociedad civil organizada, juega un papel activo en la sensibilización y prevención social de la violencia interpersonal a través de sus diferentes organizaciones:

- *Organizaciones de mujeres.* Varias de ellas están conformadas incluso en redes nacionales e internacionales contra la violencia
- *Organizaciones de hombres.* En la Ciudad de México están comenzando a organizarse grupos que trabajan y cuestionan la violencia adquirida.

- *Asociaciones profesionales.* Existen grupos de abogados, psicólogos, médicos, dentistas, pedagogos.
- *Asociaciones no gubernamentales.* Especializadas en el trabajo de las problemáticas analizadas en este estudio, así como redes de la sociedad civil.
- *El sector privado.* Varias empresas de industrias participan en la filantropía y en el aporte económico para proyectos productivos en beneficio de la infancia.
- *Medios de comunicación.* Juegan un papel importantísimo en el cambio de normas y conductas sociales.
- *Organismos académicos de investigación.* Sumamente importante y necesario, ya que la falta de datos y estudios adecuados puede reforzar el silencio, la pasividad por la lentitud de las iniciativas gubernamentales frente al problema de la violencia.

VI. Contexto Internacional y Marco Legal

Por otro lado, debemos recordar que la Convención Sobre los Derechos del Niño es obligatoria en todo el país y el gobierno mexicano tiene el compromiso de tomar medidas legislativas, administrativas, sociales y **educativas** a fin de proteger a los menores contra toda forma de abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluyendo el abuso sexual, mientras el niño o la niña se encuentre bajo custodia de sus padres o cualquier otra persona.

De ahí que también sean necesarias entre otras acciones:

- I. Atender las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño y de Naciones Unidas, UNICEF.
- II. La creación de un ombudsman para la infancia.
- III. La difusión efectiva de los derechos de la niñez.

- IV. Conocer las concepciones, estructuras, método de trabajo, éxitos y fracasos de las diversas asociaciones o instituciones que trabajan la prevención del maltrato y el abuso sexual infantil.
- V. Hacer leyes específicas que sancionen de forma rigurosa la violencia sexual perpetrada a niños o niñas en las escuelas.
- VI. Crear procesos legales apropiados a las necesidades de los menores.
- VII. Abrir canales de investigación sobre prostitución y pornografía infantil en las escuelas.
- VIII. Contar con personal calificado en los puestos de coordinación para las campañas preventivas.
- IX. Crear centros de atención en las escuelas, con cobertura legal y apoyo logístico, capaces de dar respuesta a las demandas de los menores de edad, en el sentido de protegerlos frente a las agresiones.
- X. Organizar una red de información que nos permita conocer la dimensión de la problemática.
- XI. Ampliar los canales de comunicación con la sociedad civil, investigadores y organizaciones no gubernamentales para que conjuntamente se coordinen proyectos y acciones en todos los niveles.
- XII. Diseñar una legislación educativa que impulse el castigo penal a los trabajadores educativos que incurran en delitos sexuales al interior de las escuelas, al margen de la influencia política del SNTE.

Esta investigación puede comprenderse como una contribución a la apertura de temas difíciles que hasta hoy habían sido evadidos por gran parte de la investigación educativa contemporánea, pero dados los retos sociales y educativos del siglo XXI tendrán que formar parte de la nueva agenda emergente en las futuras políticas educativas.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

- Con base en nuestro estudio concluimos que el maltrato infantil, es una práctica disciplinaria que ha creado saberes que lo justifican socialmente, tiene un carácter multifactorial en el que influye la cultura y ha ido modificándose, a medida que los valores y las normas sociales han evolucionado. Por ello, la tolerancia social hacia el maltrato infantil no sólo tiene que ver con la escuela; el aula o los centros educativos sino que más bien el ámbito escolar constituye un reflejo de la realidad social.
- Esta investigación retoma algunos elementos teóricos de Michel Foucault que permiten comprender el maltrato en las escuelas. Para este autor, lo macrosocial (incluyendo la visión del Estado), pasó a un lugar secundario para dar prioridad a lo micro, es decir, a los orígenes del poder en términos de relaciones de fuerzas, en el ámbito en que éstas se ejercen. Sostiene que hay que analizar las “relaciones de poder-saber” porque el poder y el saber se implican mutuamente.
- Desde la óptica foucaultiana, los instrumentos de poder de la práctica disciplinaria educativa son tres: la observación jerárquica (es decir, la vigilancia permanente a cargo de los oficiales), el juicio normalizador (“micropenalidades” o “microdelitos” referidos a las áreas del comportamiento humano no cubiertos por el sistema legal, que suponen desviaciones de la conducta “normal”), y el examen (el instrumento más importante del poder disciplinario para Foucault, que combina la observación jerárquica con el juicio normalizador que hace posible calificar, clasificar y castigar).
- Las definiciones de violencia son múltiples y variadas, pero en el presente estudio se retoma el concepto de la Organización Mundial de la Salud: uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause o

tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

- Desde nuestra perspectiva el verdadero problema de la violencia estriba en su enorme poder para construir formas paralelas de “legalidad”, poder que proviene de su capacidad para instalarse como relato inevitable que interpela, no a la comunidad sino a los individuos, fomentando el simulacro de la comunidad de los “normales” contra los “violentos”. En las escuelas cuando los alumnos se “salen” del comportamiento “normal”, se les aplica el maltrato como dispositivo de control.
- La cultura desempeña un papel fundamental y los “saberes” o representaciones sociales que niegan el ejercicio del maltrato infantil en las escuelas son también los que permiten su recurrencia. Los más importantes son cuatro: concebir como maltrato sólo los golpes extremos; creer que la incidencia del maltrato se da entre los más desfavorecidos; la conducta conservadora del estado frente a la ocurrencia del maltrato; y las concepciones alrededor del abuso sexual.
- Pese a las representaciones sociales, la NCCAN reconoce trece tipologías de maltrato infantil. En esta investigación se analizaron seis: maltrato físico, maltrato emocional, abandono emocional, abandono físico, abuso sexual y el maltrato entre compañeros o bullying.
- El abuso sexual en las escuelas permanece como un problema silencioso. Desde la perspectiva foucaultiana, los mecanismos positivos de la sexualidad, se articulan con las tácticas de prohibición y ocultamiento implícitas a ella y, en consecuencia, se producen determinadas estrategias de poder que promueven una cultura sexual impersonal que exacerba entre otras cosas, el abuso sexual infantil y la violación sexual a personas adultas.
- Cuantificar el maltrato en las escuelas es difícil debido a la escasez de fuentes informativas; numerosos casos pasan a ser “invisibles” debido a las formas

administrativas de registrarlos. Entonces la escuela como institución, aparece como neutral, en su papel de pacificadora, socializadora y con una clara marca de frontera con el afuera violento.

- De enero del 2000 hasta agosto del 2005 se registraron un total de 458 expedientes de quejas sobre maltrato en las escuelas en la CDHDF y en la CNDH; pero solamente pudieron ser analizadas el 1.5% de ellas.
- En las recomendaciones de carácter público de la CNDH, así como en los datos de las escuelas primarias analizadas en esta investigación, se observó un patrón de comportamiento de la SEP con relación al maltrato infantil en las escuelas, que consiste en: 1) negar los hechos; 2) evitar el escándalo; 3) descalificar las acusaciones; y encubrir a los agresores por parte de las autoridades educativas.
- En los estudios de casos analizados, la prevención del maltrato en las escuelas fue una medida inexistente; profesores y directivos no tienen un plan de trabajo reflexionado y sistemático para hacer frente a los problemas de indisciplina y violencia que surgen cotidianamente. Y los programas que han intentado dar respuesta a la problemática como *Estoy Contigo* y UAMASI se han perdido en la acción burocratizada sin alcanzar ninguna efectividad.
- Con base en el análisis de nuestros datos, observamos que los actores de la comunidad escolar se interesaron por diversos problemas: 1) a los docentes les preocupaba y/o les afecta la indisciplina, 2) a los padres de familia y directivos, los episodios de maltrato y vandalismo y 3) a los alumnos y alumnas, les afectaron más los fenómenos individuales de bullying, extorsión y abuso sexual
- Ante casos de maltrato denunciados por los medios de comunicación, las autoridades educativas reconocieron el fenómeno, aunque la tendencia ante esta presión fue reaccionar en lo inmediato, pero después de pasada la

noticia, siguieron en la inercia de “tapar los casos” con demagogia y falsas campañas, sin hechos reales y concretos.

- La población infantil estigmatizada por los docentes de los estudios de casos analizados en esta investigación, vivían violencia intrafamiliar y violencia comunitaria, concebían el mundo como algo constantemente violento al que respondían a través de su rebeldía frente a la opresión escolar; los profesores al carecer de un plan de trabajo reflexionado y sistemático para hacer frente a los problemas de indisciplina y violencia de los chicos, los resolvían haciendo un uso improvisado de los dispositivos de control disponibles tales como la disciplina y el maltrato
- La aparición de agresores sexuales cada vez más jóvenes, debe su causa en gran medida a las condiciones de desintegración familiar y de crisis en los patrones paterno-filiales que se viven en la sociedad actual. Y los agresores sexuales adultos que abusan de los niños o niñas, obedecen a los motivos siguientes: ansia de ternura, ejercicio del poder y liberación del furor sádico.
- Los agresores sexuales de niños o niñas, pueden ser de cualquier sexo, aunque es más alto el índice de varones, pero la violencia que ejercen contra sus víctimas, puede llegar a ser la misma.
- Cada sexenio presidencial se repiten acciones en materia de prevención o atención del problema del maltrato en las escuelas, marcadas por la desorganización, insensibilidad y/o desconocimiento del problema por parte de funcionarios en turno, directivos, organizadores y autoridades. Estas acciones tampoco contemplan evaluación o seguimiento de las acciones preventivas.
- Prevención e intervención son tareas que preocupan a la mayoría de quienes trabajamos la problemática de la violencia en el ámbito educativo. Por ello consideramos que para abordar esta problemática son fundamentales las políticas públicas y sociales, que por supuesto incluyen las políticas educativas.

ANEXOS

1. HISTORIA DE ROY¹

Roy es un niño de doce años, de baja estatura pero de aspecto "vivaracho", con una gran energía y características innatas de liderazgo. Nació cuando su hermano mayor tenía ocho años, su madre murió poco después de su nacimiento por complicaciones postparto..

Antes de morir su madre, algunos vecinos comentaron que más de una vez escucharon pleitos y golpes en la precaria casa de la familia de Roy, porque el padre de Roy, siempre tuvo problemas con su adicción al alcohol y con su inestabilidad laboral.

Nunca se conocieron familiares de la madre de Roy y sólo la abuela paterna visitaba a la familia. Por esa razón, probablemente las visitas de esta abuela fueron más prolongadas cuando el pequeño quedó huérfano; pues pese a que el padre del bebé no tenía buenas relaciones con su propia madre, le era necesaria para atender a los dos chicos, mientras él conseguía algo de comer (no siempre lo podía lograr, su adicción al alcohol, le dejaba poco dinero extra).

Cuando se quedaban solos, el hijo mayor se encargaba de cuidar, vestir y dar de comer al pequeño Roy; ante el poco éxito de tan difícil tarea, la calle fue constituyéndose poco a poco en la principal escuela de estos menores de edad.

Algunos vecinos a veces los auxiliaban dándoles algún alimento o ropa, pero cuando el hermano mayor del bebé abandonó la primaria y comenzó a drogarse, la abuela se hizo cargo de la manutención de Roy.

La violencia interpersonal fue el primer maestro, el niño permanecía en la calle junto a su padre alcoholizado o su hermano drogadicto, no había apapachos ni buenos tratos, sino bandas de delincuentes y adictos que se reunían en el barrio. Roy fue creciendo en ese mundo.

¹ Esta historia fue elaborada con base en los testimonios de las psicólogas del grupo Estoy Contigo con las que trabajé desde agosto de 2000, hasta diciembre de 2001. Roy es un nombre ficticio, el verdadero nombre de este chico, fue omitido.

Desde muy temprana edad aprendió el habla y los manejos de la delincuencia y la adicción, algunos vecinos mencionan que el chico presencié escenas de violencia y sexo, que eran perpetradas por la banda de delincuentes y adictos del barrio.

La abuela lo inscribió en la primaria y desde siempre sus problemas de conducta y agresividad lo distinguieron en la escuela. Pero su liderazgo comenzó a hacerse patente desde cuarto grado, cuando comenzó a manifestar su cercanía con los integrantes más bravos y peligrosos de la delincuencia del barrio.

Cuando iba en quinto grado, fue tatuado en su brazo en señal de pertenencia de la banda y comenzó a teñir su cabello, su liderazgo era un hecho y hasta los alumnos mayores temían de las amenazas de Roy. El niño llegó a comentar, ufanándose de su osadía y hombría que ya se daba sus “pericazos” (dosis de cocaína), con sus amigos.

La influencia que ejercía en los alumnos de la escuela era impresionante y antes de terminar el quinto grado, mantenía el control de casi todos los grupos de su generación y los de sexto grado.

Al año siguiente al saberse único dueño de las decisiones de violencia en el plantel, comenzó a intimidar a los alumnos de otros grados, pero especialmente a los pequeños de primer grado. La directora de la primaria, pese a conocer las características del chico, siempre le tuvo un singular aprecio. Según una de las psicólogas de Estoy Contigo que entrevistó a la directora, una de las razones se debía a que ella era madre soltera y el tatuaje y los cabellos teñidos del chico, le recordaban a su hija, una difícil adolescente con similares características físicas de Roy.

Roy nunca fue un buen estudiante, pero era hábil y astuto para manejarse con las profesoras (no en balde su experiencia y aprendizaje desde muy tempranas edades en el trato con gente adulta). Esta situación le fue muy favorecedora cuando se supieron públicamente los actos vandálicos que cometió.

Cuando inició en el sexto grado, acompañado con un cuarteto de fieles seguidores, Roy comenzó a realizar el hurto de dinero y almuerzos de

prácticamente todos los varones que entraban en los baños, a la hora del recreo. Los niños se veían amedrentados por los prepúberes, quienes con navajas de bolsillo y “cutters” amenazaban a las víctimas en caso de denunciarlos.

Sin embargo, la saña de Roy empezó a hacerse patente especialmente con un pequeño de seis años, de complexión delgada y de baja estatura (¿Acaso proyección de su propia situación cuando tenía esa edad?), que intentaba poner resistencia a los abusos perpetrados.

El niño comenzó siendo víctima de hurto en los baños, pero después era constantemente molestado y golpeado a puñetazos por Roy en el recreo. De los golpes, Roy pasó a las humillaciones y torturas, lo llevaba a los baños y mientras lo sujetaban sus secuaces, le inflingía pequeñas cortadas con navaja en algunas partes de su cuerpo, mientras lo amenazaba de muerte. Los gritos desesperados del niño, provocaban divertimento a sus agresores, quienes con burlas, terminaban soltándolo.

La última escena de violencia contra su víctima sucedió en los baños, el niño recibió una pequeña herida en el pene, lo que le provocó fuertes alaridos de dolor. Sus raptos se asustaron y mientras cuidaban que no entrara nadie a los baños, Roy fue detrás del niño y le amenazó con penetrarlo analmente si no se callaba. Ante el poco caso de su víctima de callarse, Roy cumplió su promesa y lo dejó tirado en el piso después de haberlo violado y pateado.

Al día siguiente estalló el escándalo. La madre de la víctima fue a ver a la directora. Había llevado a su hijo al médico quien detectó el abuso sexual, el pequeño tenía mucho miedo a morir en manos de Roy y había tenido una noche de pánico en casa, por fin había hablado de sus agresores con su madre.

La directora restó importancia al hecho y se negó a escuchar a la madre del pequeño quien recurrió a otras instancias en la SEP para denunciar el caso, que fue remitido con carácter de urgente al grupo *Estoy contigo*.

El niño víctima no volvió a asistir a la escuela, pero los padres de familia del grupo de primer grado, se enteraron del problema y exigieron una explicación de los hechos. Roy junto con otros niños de su grupo, fueron llamados por la directora

para dar su versión de lo que había sucedido. Ningún niño de sexto grado declaró nada.

Cuando llegaron las integrantes del grupo *Estoy contigo*, Roy fue protegido por la directora, pese a ello y después de realizar algunas entrevistas con otros prepúberes, las psicólogas reconstruyeron los hechos. Lo notificaron a la máxima autoridad del plantel, pero lejos de obligar al padre o a la abuela de Roy a asistir a las charlas, cambió de turno al prepúber, quien nunca más se presentó en el turno matutino.

Aunque gozó de la protección de la directora de la escuela primaria, el desprestigio de Roy llegó hasta la secundaria del barrio, ahí se notificó que se le negaría al chico la entrada y que posiblemente darían aviso en la zona para proceder de igual modo en las secundarias aledañas.

Se ignora si Roy terminó la educación primaria, pero dadas sus condiciones materiales y personales de existencia, muy probablemente terminó siendo presa de la estigmatización y daño social, con un futuro oscuro, al igual que su padre y su hermano, en el laberinto de la delincuencia y de las adicciones.

ANEXO 2
CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. ARTÍCULO 19.
PROTECCIÓN CONTRA TODA FORMA DE VIOLENCIA

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

**IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA
PARA GARANTIZAR ESTA DISPOSICIÓN, EL ESTADO DEBERÁ:**

1. Proteger legalmente a la infancia contra toda forma de violencia física o mental. Esto supone:
 - Proteger contra toda forma de perjuicio mental: humillaciones, acoso, abuso verbal, amenazas, efectos del aislamiento u otras prácticas que puedan causar daño psicológico.
 - Proteger contra descuidos o trato negligente y reducir en número de accidentes en niños.
 - Realizar campañas educativas para la prevención de la violencia en la familia.
 - Crear mecanismos para evaluar y abordar el tema de la violencia doméstica por parte de las autoridades.

- Crear programas especiales para la rehabilitación de los niños víctimas de malos tratos.
 - Prohibir expresamente el uso de castigos corporales como método de corrección: en la escuela, en la casa, en todas las instituciones de cuidado de niños y en el sistema penal.
 - Proteger a los niños contra toda forma de abuso sexual y contra la explotación sexual.
 - Proteger contra todas las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud.
 - Proteger a los niños contra la exposición a imágenes violentas.
 - Garantizar la existencia de procedimientos claros, ampliamente difundidos que faciliten la búsqueda de asesoramiento confidencial y permitan al niño dirigirse a presentar denuncias ante un organismo independiente con poderes para investigar, hacer recomendaciones o adoptar medidas adecuadas.
 - Garantizar el derecho a la reparación apropiada del daño, incluida la indemnización.
 - Exigir que todos los ciudadanos y en especial los grupos de profesionales informen sobre todas las formas de violencia y abuso a los niños a organismos apropiados.
 - Crear sistemas eficaces para: identificar y notificar la violencia o abusos, remitirlos a una institución apropiada, investigar los casos, brindar tratamiento y observación ulterior, intervenir judicialmente en forma apropiada (investigación de los casos, denuncia, persecución de los responsables y protección del niño).
2. Desarrollar políticas para prevenir y tratar todas las formas de violencia contra los niños.
- Llevar a cabo investigaciones de las prácticas dañinas con base en la tradición.

- Estudiar las causas más profundas de cualquier forma de violencia a fin de modificarlas.
- Realizar campañas educativas que fomenten la aceptación de la prohibición de los castigos físicos aplicados a los niños.
- Desarrollar programas de formación a una disciplina positiva para apoyar a los padres, maestros y otras personas relacionadas con los niños.
- Crear mecanismos encargados de:
 - Asesorar sobre la prevención del abuso a niños y de otras formas de violencia.
 - Reunir información sobre los alcances y naturaleza de la violencia doméstica, tales como el registro de los fallecimientos y las causas de muerte de niños.
 - Formular recomendaciones que abarquen toda la esfera de la acción social.
- Identificar el abuso sexual dentro de la familia y en las instituciones y tomar las medidas apropiadas.
- Promover información responsable acerca del abuso infantil en los medios de comunicación.
- Establecer líneas telefónicas de ayuda confidencial, asesoramiento u orientación para niños víctimas de la violencia, el abuso o el descuido.

ANEXO 3

PRIMER TRIPTICO DE INFORMACIÓN 1994

PROCURADURIA GENERAL DE JUSTICIA DEL DISTRITO FEDERAL

CENTRO DE TERAPIA DE APOYO
Pestalozzi número 1115,
Colonia Del Valle,
Delegación Benito Juárez,
C.P. 03100.

AGENCIAS DEL MINISTERIO PUBLICO ESPECIALIZADAS EN DELITOS SEXUALES EN EL DISTRITO FEDERAL:

46a. Agencia
Sóstenes Rocha y Vicente Eguía,
Colonia Tacubaya, Delegación Miguel Hidalgo,
C.P. 11870.

47a. Agencia
Tecuilapán y Zompanitla,
Colonia Romero de Terrors,
Delegación Coyoacán,
C.P. 04310.

48a. Agencia
Fray Servando Teresa de Mier y Francisco del Paso y Troncoso,
Colonia Jardín Balbuena,
Delegación Venustiano Carranza,
C.P. 15900.

49a. Agencia
Vicente Villada y 5 de Febrero,
Colonia Aragón-La Villa,
Delegación Gustavo A. Madero,
C.P. 07810.

¿QUE ES UN DELITO SEXUAL?

El Código Penal sanciona los delitos de naturaleza sexual, a los que llama "Delitos contra la Libertad y el Normal Desarrollo Psicosexual". Entre otros, señala el hostigamiento sexual, el abuso sexual, el estupro y la violación.

En términos generales, podemos decir que estos delitos se cometen cuando una o más personas, de cualquier sexo, intentan ejecutar o realizan actos de carácter sexual (besos, caricias, relaciones sexuales, etc.) con una persona -hombre o mujer- sin su consentimiento o bien, lo obligan mediante engaños o por la fuerza.

Asimismo, el Código Penal sanciona con mayor rigor y con más años de prisión al servidor público (tal como el personal directivo, docente, administrativo y de apoyo a la educación de esta Secretaría) que, valiéndose de su posición jerárquica o docente, cometa esta clase de delitos.

Por tanto, ninguna persona puede obligarnos a realizar actos de carácter sexual con ella. En caso contrario, se está cometiendo un delito, que las autoridades correspondientes deben castigar.

¿COMO ACTUAR EN CASO DE SER VICTIMA DE UN DELITO SEXUAL?

Si tenemos la mala fortuna de ser víctimas de un delito de naturaleza sexual, debemos acudir con nuestros maestros o directivos de la escuela, así como con nuestros padres, para que nos ayuden y ellos lo hagan saber a las autoridades competentes.

MAYORES INFORMES

DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS JURIDICOS

Donceles número 89, segundo piso,
Colonia Centro, México D.F.,
C.P. 06020.

UNIDAD DE CONTRALORIA INTERNA

San Francisco número 1626, octavo piso,
Colonia Del Valle, México D.F.,
C.P. 03100.

¿QUE HACER EN CASO DE PRESENTARSE UN DELITO DE CARACTER SEXUAL DENTRO DE NUESTRA COMUNIDAD ESCOLAR?



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

OFICIALIA MAYOR

DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS JURIDICOS

Es muy importante castigar a estos delincuentes y, si se trata de maestros o directivos, separarlos tanto del empleo o cargo público que ocupen, como de la comunidad escolar, para evitar que dañen o lastimen a más personas.

¿QUE DEBEN HACER LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS CUANDO CONOZCAN DE UN DELITO DE CARACTER SEXUAL COMETIDO EN CONTRA DE ALGUN MIEMBRO DE NUESTRA COMUNIDAD ESCOLAR?

La Ley General de Educación, en el artículo 42, establece que: "En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad...".

Los maestros y directivos de la escuela tienen la obligación de cumplir con este artículo, así como brindarte el apoyo necesario para solucionar el problema.

Cuando tus maestros o directivos se enteren de que se ha cometido un delito de naturaleza sexual, deberán proceder a instrumentar un acta que permita a la SEP separar de su empleo a quien lo hubiere cometido. Además, deberán reportar esta situación a sus respectivos superiores, para proceder a la investigación que permita a la autoridad administrativa aplicar al responsable las sanciones a que se refiere la Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos y, también, aportar todos los elementos al Ministerio Público para que persiga al delincuente y lo consigne a un Juez, quien le impondrá el castigo procedente.

RECOMENDACIONES

1. Si cualquier trabajador de la educación o compañero de escuela te hace propuestas indecorosas o intenta obligarte, bajo cualquier amenaza, a realizar algún acto de naturaleza sexual de los mencionados, alejate y dícelo a tus padres y a tus maestros. Ellos sabrán como ayudarte.
2. Si alguien te obligó a realizar actos de naturaleza sexual de los antes precisados, debes denunciarlo para que las autoridades lo castiguen con todo el rigor de la Ley.
3. Ten en cuenta que si no denuncias a los delincuentes, ellos podrán continuar lastimando a más personas.
4. Quien se entere de la comisión de un delito de los señalados, tiene la obligación de denunciar tales ilícitos, de lo contrario podrá incurrir en el delito de encubrimiento.
5. Debes tener en cuenta que cuando hagas una denuncia, debes contar toda la verdad, ya que de lo contrario podrías incurrir en el delito de calumnia, que también castiga el Código Penal.

Julio de 1994.

ANEXO 4

TRÍPTICO SOBRE MALTRATO INFANTIL

Cómo prevenir el maltrato infantil en el hogar

Para evitar el maltrato infantil y brindar a los niños la vida digna, saludable, con futuro, que ellos merecen, es conveniente que los padres:

- Se informen sobre las mejores condiciones de higiene y alimentación para el desarrollo de sus hijos e hijas que deben existir en los hogares.
- Compartan responsabilidades al interior de la familia.
- Utilicen maneras amables de ejercer la autoridad.
- Convivan más tiempo con la familia.
- Favorezcan la comunicación y el diálogo.
- Tengan paciencia con sus hijos y recuerden siempre su edad, sus necesidades, sus intereses y sus limitaciones.
- Busquen un lugar seguro y amplio en donde los niños puedan jugar.
- Propicien el desarrollo de actividades culturales y deportivas para su familia.
- Busquen atención profesional en el caso de que algún miembro de la familia presente problemas de adicción.
- Integren en las actividades familiares a los miembros con alguna discapacidad.
- Construyan un ambiente de tolerancia, respeto y cariño en el hogar.

Los casos de violencia extrema

El maltrato puede llegar a la crueldad y a la violencia extrema. Cuando en la familia se dan casos de maltrato o de violencia extrema, se producen situaciones indeseables, de riesgo para la salud y para la estabilidad emocional de los niños. En estos casos, si una persona se reconoce maltratadora, debe buscar el apoyo de personas de su confianza o de especialistas que lo ayuden a superar su problema.

Entre todos debemos evitar que situaciones de violencia formen parte de la vida de las familias.

La comunicación y la solidaridad permitirán evitar situaciones lamentables y construir el futuro de seguridad, de confianza, de atención y de amor que merecen todos los niños y las niñas.

Dónde acudir en caso de necesitar ayuda

Comisión Nacional de Derechos Humanos

Talleres y cursos de prevención del maltrato infantil dirigidos a padres de familia y maestros.
Servicio telefónico TE DÍGOS (5709.3099) Asesoría a víctimas y familiares.

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia

Pláticas sobre maltrato infantil a padres de familia y maestros.
Recibe denuncias de maltrato y atiende situaciones de violencia intrafamiliar.
(5604.8700 x 4509)

Secretaría de Educación Pública

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
Programa de Prevención y Atención al maltrato y abuso sexual.
Previene y atiende casos de maltrato infantil en la comunidad escolar.
(5228.1000 x 21548 y 21549)

Gobierno del Distrito Federal

Localidad consulta casos de maltrato a las Unidades de Atención y Prevención a la Violencia Familiar (UAPREVIF) de la delegación política correspondiente, o a organizaciones de la sociedad civil.
(6658.1111)

Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal

Subprocuraduría de Atención a Víctimas del Delito y Servicios a la Comunidad.
Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (CAVI), Atención integral a víctimas de la violencia intrafamiliar.
(5345.5240)

Programa de Transparencia y Combate a la Corrupción de SECODAM

El maltrato Infantil



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

Las niñas y los niños merecen amor y respeto

Nuestra sociedad se distingue por su sensibilidad hacia los niños y los niños, al considerarlos seres valiosos que debemos cuidar y proteger. Todos sabemos que a los padres corresponde amar a sus hijos e hijas y velar por su bienestar. El cuidado que la sociedad proporciona a los niños, a través de sus instituciones y leyes, es tan importante que podría decirse que el grado de desarrollo y la civilidad de los pueblos puede medirse por el trato que le da a la infancia, tanto en la atención a sus necesidades como en el afecto y la protección que le brinda.

Los infantes, debido a su escasa fortaleza física, su poca experiencia, su falta de información, están expuestos a situaciones que atentan contra su integridad física y emocional, entre ellas están: los accidentes, las enfermedades, la desnutrición, y también la falta de atención, el abandono y el maltrato.



El maltrato infantil

El maltrato, puede ser físico o psicológico. El maltrato físico se manifiesta desde exigirles a las niñas y a los niños que realicen labores que no pueden desempeñar, hasta golpearlos. El maltrato psicológico va desde el hecho de desconocer su personalidad y de no tomarlos en cuenta, hasta asustarlos, amenazarlos o insultarlos.

Con frecuencia algunas personas justifican la violencia contra los niños por la necesidad de corregirlos, de hacerlos adquirir una disciplina. Si bien todos los padres y las madres de familia enfrentan la responsabilidad de formar hábitos, y de inculcar valores, esto es posible hacerlo con respeto y sin dañar la dignidad de los pequeños.

Cómo se manifiesta el maltrato en el hogar

Si en duda es importante señalar reglas de convivencia, de comportamiento en el hogar, de acuerdo con las capacidades y las necesidades de las niñas y los niños. Para esto, es necesario que los adultos establezcan con ellos, de común acuerdo, las reglas básicas para evitar manifestaciones de enojo, descontento o desaprobación que se puedan traducir en maltrato.

Hay maltrato:

- Cuando se confunde la firmeza con la violencia física o verbal.
- Cuando no hay claridad en la aplicación de las reglas sobre lo que se puede y lo que no se puede hacer.
- Cuando se hacen diferencias injustas entre los hijos por su edad, su sexo o sus características personales.
- Cuando no se les brinda la atención adecuada.
- Cuando se les rechaza constantemente.
- Cuando se les hieren con insultos o con apreciaciones negativas.
- Cuando se les imponen castigos extremos como el encierro o los golpes.
- Cuando se les exige desempeñar labores que no van de acuerdo con su edad.
- Cuando no se atiende su salud o la atención es tardía.
- Cuando no se les inscribe oportunamente en la escuela.
- Cuando no se presta atención a sus necesidades educativas.

Señalemos reglas de convivencia con respeto y cariño jamás con violencia

Causas del maltrato infantil

El maltrato se presenta en el hogar, conviene reflexionar en las posibles causas, que pueden ser el resultado de una combinación de circunstancias como:

- El cansancio y la frustración de los padres o adultos a cargo de los niños
- Los problemas económicos.
- Los casos de alcoholismo o drogadicción de algún miembro de la familia.
- Los problemas de la pareja y las fallas en la comunicación familiar.
- La desintegración familiar o un ambiente hostil en el hogar.
- La falta de espacios de recreación para todos los miembros de la familia, especialmente para los niños.
- La falta de atención a los niños.
- La discapacidad física o mental de algún miembro de la familia.
- Los traumas del padre o la madre cuando fueron maltratados en su niñez.
- La inexperiencia o falta de preparación en el ejercicio de la paternidad y maternidad responsables.

Cómo afecta el maltrato a las niñas y a los niños

Es muy importante evitar el maltrato a los niños y a las niñas, porque sus consecuencias afectan severamente sus vidas, y puede provocar:

- Retraso en el crecimiento.
- Lesiones que causan discapacidad parcial o total.
- Pérdida de años de vida saludable, o incluso la muerte.
- Tristeza y desganar.
- Bajo rendimiento en sus actividades escolares.
- Pérdida de confianza en los demás personas y en sí mismos.
- Agresividad y rebeldía.
- Aislamiento, ansiedad o angustia.
- Incapacidad para resolver los conflictos sin violencia.
- Búsqueda de afecto en personas o grupos inadecuados, malos compañeros.
- Tendencia a consumir tabaco, alcohol y drogas.
- Tendencia a cometer actos delictivos.

ANEXO 5

TRIPTICO SOBRE ABUSO SEXUAL

Qué hacer en caso de abuso sexual

Si su hijo o hija le dicen que han sufrido algún abuso, lo cual expresarán de diversas maneras de acuerdo a su edad, los padres deben creerles y asegurarles que no son culpables y que cuentan con su apoyo.

Es necesario llevarlo a una consulta médica, pues hay indicios que sólo un médico o un psicólogo pueden diagnosticar.

¿Qué actitud es la más recomendable cuando un niño o niña le confía que ha sido víctima de abuso sexual?

- Si el menor recurre a usted, es porque le está pidiendo ayuda y apoyo. Ofrézcaselos. La respuesta de usted será determinante para resolver el trauma del abuso.
- Agradezca su confianza, animelo a hablar, sin presionarlo, y escúchelo con atención.
- El menor puede sentirse culpable si el abusador es un miembro o persona cercana a la familia. Hágale saber y sentir que no es su culpa. Asegúrele que hizo bien al confiarle a usted lo sucedido.
- Aclárele que la acción del agresor es incorrecta, que actuó de manera vil. Explíquelo que cometió un abuso que debe ser castigado por la ley, y al mismo tiempo trate de darle seguridad.

Recuerde que:
Usted no está solo; la ley protege al menor y castiga al agresor. Existen instituciones que apoyan al niño o la niña y también a la familia a recuperarse del daño psicológico y emocional que causa el abuso sexual.

Denuncie el hecho ante las autoridades correspondientes.

Dónde acudir en caso de necesitar ayuda

Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal
Subprocuraduría de Atención a Víctimas y Servicios a la Comunidad.
Centro de Terapia de Apoyo a Víctimas que han sufrido Agresiones Sexuales.
Enrique Pestalozzi #115
Col. Del Valle
C.P. 03100
Del. Benito Juárez
Tel: (52-00-96-32)

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual.
Previene y atiende casos de maltrato y abuso sexual infantil en la comunidad escolar.
Tel: (5328.1000 Exts. 21548 y 21549)

Gobierno del Distrito Federal
Localtel.
Canaliza casos de abuso sexual a diferentes instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil.
Tel: (5658.1111)

Programa de Transparencia y Combate a la Corrupción de SECODAM

El abuso sexual en menores de edad



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

El abuso sexual en menores de edad

El abuso sexual es toda actividad sexual que una persona mayor -adolescente o adulta- impone a un menor valiéndose de engaños, de chantajes o del uso de la fuerza.

Este tipo de abuso puede darse tanto en familias que disponen de recursos económicos abundantes como en aquellas que viven en condiciones de pobreza.

Tanto las niñas como los niños tienen el mismo riesgo de ser agredidos sexualmente. El agresor no necesariamente es un extraño, puede ser un miembro de la familia o persona cercana a ella.

En la mayoría de los casos registrados, el agresor sexual es una persona conocida, que aprovecha la situación de confianza para abusar: el agresor en estos casos, conoce el entorno de la niña o el niño, sabe cuándo acercarse, qué decirle y con qué chantajearlo, amenazarlo o asustarlo para lograr su propósito, y que la niña o el niño, además, guarde el secreto y no lo delata.

Cómo prevenir el abuso sexual en las niñas y en los niños

Para contribuir a su sano desarrollo y evitar situaciones que los puedan dañar, es fundamental brindar una adecuada educación para que los niños y las niñas desarrollen su autoestima y su capacidad de decidir, y con ello la posibilidad de aceptar o rechazar lo que a ellos convenga.

Es más fácil que un niño o niña, con baja autoestima o maltratado, ceda ante una persona de mayor edad que quiera abusar sexualmente de él o ella. Es menos probable que esto ocurra si el niño o la niña no tienen experiencia de maltrato.

Para evitar el abuso sexual, es recomendable:

- Crear un clima de confianza en la familia en el que se pueda hablar acerca de la sexualidad, en un marco de valores y con respeto hacia la dignidad humana.
- Enseñarles a rechazar el contacto físico de personas que los hagan sentirse incómodos.
- Advertirles que no confíen en personas que les pidan guardar secretos a sus padres, porque no merecen su confianza.
- Señalarles que no deben recibir dinero, dulces ni regalos sin avisar a sus padres.
- Pedirles que no abran la puerta cuando estén solos sin saber quien es, y asegurarse de que tengan manera de llamar a un adulto en caso necesario.
- Enseñarles a recurrir a personas en quienes confíen cuando se sientan incómodos o amenazados por alguien.
- Procurar que estén acompañadas para evitar cualquier tipo de abuso, y tener quién les auxilie en caso de algún problema.

Algunos signos de abuso sexual

La presencia de estos signos en las niñas y en los niños pueden tener su origen en otras causas. Sin embargo, se ha detectado que las víctimas de abuso sexual presentan, por lo general algunos de los siguientes comportamientos:

- Temor a la oscuridad o pesadillas.
- Miedo a quedarse solos o con alguien en especial.
- Tendencia al aislamiento.
- Regresión a conductas de la infancia como chuparse el dedo u orinarse.
- Pérdida del apetito.
- Baja o disminución en el rendimiento escolar.
- Cambios bruscos de estados de ánimo.
- Aseo exagerado del cuerpo o resistencia a hacerlo.
- Representación de actos sexuales en sus dibujos y en sus juegos.
- Intentan que otros niños lleven a cabo actos sexuales.
- Terror irracional a un examen físico.
- Lesiones en los genitales y respuestas falsas respecto de dichas lesiones.

En los niños puede tener sus orígenes en otras causas

La presencia de estos signos en las niñas

ANEXO 6
ACCIONES REALIZADAS EN DIRECCIÓN 5

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚMERO 5 EN EL
DISTRITO FEDERAL**

**MEDIDAS PARA PREVENIR EL MALTRATO Y ABUSO SEXUAL
CONTRA LOS ALUMNOS EN LOS PLANTELES ESCOLARES:**

- A) Implementar vigilancia permanente a cargo de docentes y Personal de Apoyo en las áreas de: baños, escaleras, pasillos y demás anexos del plantel.
- B) Realizar guardias en los recreos poniendo especial cuidado en las áreas antes mencionadas.
- C) Que se evite al máximo la permanencia de alumnos dentro de las aulas a la hora del recreo, aún con la compañía de algún maestro. De igual manera, esta medida debe implementarse en la hora de la salida.
- D) Evitar que los docentes permanezcan dentro de los salones en la hora del recreo.
- E) Implementar una libreta de registro de visitas, mismo que será manejado por el personal que tenga a su cuidado la puerta de acceso al plantel.
- F) Controlar la presencia de padres de familia en el interior de la escuela, aún cuando pertenezcan a la Asociación de Padres de Familia. De preferencia, manejar citatorios y asignar un día y hora específicos para que los miembros de la Asociación de Padres realice sus actividades.
- G) La puerta de acceso a la escuela deberá permanecer cerrada y con vigilancia constante.
- H) Controlar la entrada y salida de los alumnos con la participación de docentes.
- I) Todas aquellas medidas que sean acordadas en las Juntas de Consejo Técnico Consultivo

ATENTAMENTE

LA OFICINA DE ORIENTACIÓN NORMATIVA D-5.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS Y REVISTAS CIENTÍFICAS

- Addler, N. y Schutz, J. (1995), "Sibling Incest Offenders", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.19, no.7.
- Aguilar, L. (1995), "La formación de docentes. ¿Qué tipo de reforma hace falta?", en *Simposio Internacional. Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, UPN-SEP, 1995, pp. 173-184.
- Allidière, N. (2002), "Zapping a la infancia", en *Crónicas del malestar docente, salud y trabajo docente*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Althusser, L. (1978), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Pepe. Medellín Colombia.
- Aon, M. (1998) T'ai Chi, Ch'i Kung. Sus virtudes de oro. Editorial Kier S.A. Buenos Aires.
- Arellano, J. (2002), *El maltrato a menores y acciones preventivas en el sector de primarias de la Delegación Iztapalapa. Ciclo escolar 1999-2000*, tesina. Universidad Pedagógica Nacional.
- Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Azaola, E. (2000), *Infancia robada. Niños y niñas víctimas de explotación sexual en México*, UNICEF, DIF, CIESAS, México.
- Azaola, E., et.al. (1993), *El maltrato y el abuso sexual a menores. Una aproximación a estos fenómenos en México*, UAM-COVAC-UNICEF, México
- Bagley, C., Wood, M. y Young, L. (1994), Victim to abuser: Mental health and behavioral sequels of child sexual abuse in a community survey of young adult males, *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol. 18, no. 8.
- Bank, S., Kahn, M. (1982), *The Sibling Bond*, New York, Basic Books, Inc. Publishers.

- Barnett, D., Vondra J., Shonk, S. (1996), "Self-perceptions, motivation and school functioning of low -income maltreated and comparison children" *Child abuse and Neglect, the International Journal*, vol. 20, no. 5.
- Bazdresch, M. (1998). "Las competencias en la formación de docentes". Revista *Educar*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco. Abril-junio, No. 5.
- Beneke, T. (1984), *La violación y los hombres*, Editorial Abril, Buenos Aires.
- Bisquerra (2000), *Educación Emocional y Bienestar*, CISS Praxis, S.A., Barcelona.
- Bower M., Knutson J. (1996). "Attitudes toward physical disciplinant history and self-labeling as physically abused". *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol.20, no.8.
- Bourbeau, L. (2002). *Obedece a tu cuerpo ¡ámate!* Editorial Sirio. Segunda edición. Barcelona.
- Bringiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*, Paidós. Buenos Aires.
- Brizzio, A. (1992), "Maltrato en el ámbito escolar y Derechos del Niño", en Primero, L. *Segundo Simposio Interdisciplinario e internacional. El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas*: Vol. 2, UNICEF-FICOMI, Protección Social D.D.F., Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, D.F. c1992), pp.123-144.
- Browne, A. (1993), "Violencia contra las mujeres", *Revista Psicología*. No. 18, publicación bimestral, pp 26-32., México.
- Browne K. y Saqi, S. (1990), "Interacción padres-hijos en familias que maltratan: sus posibles causas y consecuencias", en Maher P. *El abuso contra los niños*. Editorial Grijalbo. México.
- Cantón D, y Cortés A. (1998), *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas consecuencias e intervención*, Siglo XXI Editores, 2a edición, México.
- Castañeda, C. (1989). *Violación, estupro y sexualidad. Nueva Galicia. 1790-1821*. Edit. Hexágono. Guadalajara.

- Carey T. (1994). "Spare the Rod and Spoil the Child. Is the Sensible Justification for the Use of Punishment in Child Rearing?" *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.18, no.12.
- Casas. F. (1992), "Las representaciones sociales de las necesidades de niñas y niños y su calidad de vida", *Anuario de Psicología, No. 53*, Fontalba, Barcelona.
- Cazorla, G. (1994), Conductas sexuales delictivas: violación, abuso sexual, hostigamiento sexual, incesto, lenocinio y estupro, en *Antología de la Sexualidad Humana*, Tomo III, CONAPO, Miguel Angel Purrúa, México.
- Cazorla, G, Samperio, R. y Chirino, I. (1992), *Alto a la agresión sexual*, Editorial Diana, México.
- Chandy, J., Blum, R., Resnick, M. (1996). "Gender-specific outcomes for sexually abused adolescents" *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.20, no.12.
- Collings, S. (1995), "The Long Term Effects of Contac and Noncontac Forms of Child Sexual Abuse in a Sample Uf university" *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.19, no.12.
- Csikszentmihalyi, M. (1998), *Aprender a fluir*, Editorial Kairos, Madrid.
- De Barbieri, T. (1992), Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*. Isis Internacional, Ediciones de las mujeres, No. 17, Santiago Chile.
- De Ibarrola, M. (1995). Formación de docentes. reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. En *Simposio Internacional. Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de trabajo*. UPN-SEP. 1995.
- De Ibarrola, M., et.al, (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el D.F*, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México.

- De Mause, L. (1984). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial, España
- De Paul, J, Arruabarrena, M. (1995), "Behavior Problems In School-Aged Physically Abused And Neglected Children In Spain". *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.19, no.4.
- DNI-Ecuador, (1991), Defensa de los Niños Internacional, Sección Ecuador, UNICEF. (1991). *Informe final del estudio sobre abuso sexual a los niños en Quito y Guayaquil*. Quito.
- Donnerstein, E. (1982) "Agresive pornography: can it influence aggression toward women?" *Agresive pornography*, Seattle.
- Elliott, M., Browne, K. y Kilcoyne, J. (1995), "Child Sexual Abuse Prevention: What Offenders Tell Us" *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol. 5, no.5.
- Elms, R. (1993). "Hostilidad, apatía, silencio y negación. Cómo ayudar a los adolescentes agresores incitándolos a que modifiquen su conducta", en Durrant, M. (Comp.), *Terapia del abuso sexual*, Barcelona.
- Favero, R. (1990). "La publicidad modifica conductas", en ¡Viva!, n. 9. Revista mensual, diciembre. Lima.
- Fergusson D. Lynskey M. (1997). "Physical Punishment/Maltreatment During Childhood and Adjustment in Young Adulthood", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 21, no.7.
- Finkelhor, D. (1980), Sex Among Siblings: A Suvey of Prevalence, Variety, and Effects, *Archives of sexual Behavior*, no. 9.
- (1987), *El abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento psicosocial*, Editorial Pax, México.
- (1994), The International Epidemiology of Child Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect*, no 5.
- Finkelhor, D y Browne, A. (1985), The Traumatic Impact of Child Sexual Abuse: A Conceptualization, *American Journal of Orthopsychiatry*, No.55.

- Forward, S., Back, C. (1978). *Betrayal of innocence: Incest and its devastation*.
Penguin Books, New York.
- Foucault, M. (1961). *Enfermedad mental y personalidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- (1977), *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, México.
- (1980), *Microfísica del poder*, Editorial la piqueta, Madrid.
- (1984a), *El discurso del poder*, Folios Ediciones, México.
- (1984b), *Un diálogo sobre el poder*. Alianza editorial, Madrid.
- (1985), Cómo se ejerce el poder, *La cultura en México*. Revista Siempre Suplemento. Marzo. México.
- (2005), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.
- Fuster, G. y Ochoa, M. (1993), *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*, Madrid, Ministerio de los Asuntos Sociales.
- Garduño, M. (1997), "La salud en el trabajo desde la perspectiva de género", *Cuadernos Mujer Salud /2*. Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe, Santiago.
- Ganem, P. (2002), *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*, Edimich Inter. Writers, México.
- Garaguso, P. (1978). Lenguaje y clases sociales, en Allegri, et.al. *Cultura, comunicación de masas y lucha de clases*, Editorial Nueva Imagen, México.
- Gavalas, E. (2003). *El pequeño libro de yoga para perder peso*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Gilmore, D. (1994), *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Ediciones Paidós, España.
- Goleman, D. (1999), *Inteligencia Emocional*, Edit. Diana, México.

- González de Alba, L. (1998), *Los derechos de los malos y la angustia de Kepler*. Editorial Cal y Arena, México.
- Gracia, E. (2002), *Las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica*, Paidós, Barcelona.
- Gray, A., Pithers W., Busconi A., Houchens P. (1999), "Developmental and Etiological Characteristics of Children with Sexual Behavior Problems: Treatment Implications", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.23, no. 6.
- Groth, A., Burgues, A. (1977), "Motivation of the attempt in the sexual assault to the children". *Criminal Justice and Behavior*, no.4.
- Habermas, J. (1985), *Teoría de la acción comunicativa*, Editorial Taurus, Madrid.
- Harrison, P., Fulkerson J A., Beebe T. (1997) "Multiple substance use among adolescent physical and sexual abuse victims". *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.2, no.6.
- Herner, I. (1979), *Mitos y monitos. Historietas y fotonovelas en México*, UNAM y Editorial Nueva Imagen, México.
- Jackins, H. (1988), *El lado humano de los seres humanos*, Rational Island Publishers, Seattle.
- Jung, C. et.al., (2004), *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana*, Edit. Kairós, Novena Edición, Barcelona.
- Kathleen, S., Ferguson, S., Dacey, C. (1997). "Anxiety, depression, and dissociation in women health care providers reporting a history of childhood psychological abuse". *Child Abuse and Neglect. The International Journal*, vol. 21, no.10.
- Kaufman, M (1969), *Hombres, placer, poder y cambio*, CIPAF, Colección Teoría, Santo Domingo.

- Kendall-Tackett K, Eckenrode J., (1996), "The Effects of Neglect on Academic Achievement and Disciplinary Problems: a Developmental Perspective". *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.20, no.3. c1996.
- Kerr M., Black M. , Krishnakumar A. (2000). "Failure-thrive, maltreatment and the behavior and development of 6-year-old children from low-income, urban families: a cumulative risk model". *Child Abuse and Neglect. The International Journal*, vol.24, no.5. c2000.
- Kimmel, M. (1992), *La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Isis Internacional, Ediciones de las mujeres, no 17, Santiago Chile.
- Kreiner, C. (1989), *Eliminating Sexism Now. Present Time. Re-evaluation Counseling Communities*. Seattle, No 84.
- Kumpulainen K., Räsänen E., Henttonen I., Almqvist F., Kresanov K., Linna S, Moilanen I., Piha J., Puura K, Tamminen T. (1998), "Bullying and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.22, no.7.
- Kumpulainen K., Räsänen E, Henttonen I. (1999), "Children Involved in Bullying: Psychological Disturbance and the Persistence of the Involvement", *Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.23, no.12.
- Kung, W. (1998). *Chi Kung en movimiento. Sanar por la respiración*. Ediciones Obelisco. Barcelona.
- Lamas, M. (1986), "La antropología feminista y la categoría de género". En *Nueva Antropología*, vol. VII, no 30, México.
- Lackey, C. y Williams, K. (1993), "Social Bonding and the Cessation of Partner Violence Across Generations", *Journal of Marriage and the Family*, no. 57.

- Lazarini, L. (1993), "El violador, sus trastornos afectivos", en González, J. *Alteraciones afectivas en la psicopatología sexual masculina*, Instituto de investigación en psicología, clínica y social, A.C. EPESSA, México.
- Leñero, L. (1990) *Jóvenes de hoy. Perfiles de conducta masculina: datos y comentarios útiles para agentes de promoción juvenil*, Edit. Pax-México, MEXFAM.
- Lerma, Héctor. (2005). *Metodología de la investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto*. Ecoe Ediciones. Colombia.
- López, F., et.al. (1995), "Prevalencia y Consecuencias del Abuso Sexual el Menor en España" *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol.19, no.9.
- Loredo, A. (1993), *Maltrato al menor*, Editorial Interamericana McGraw-Hill, México.
- Loredo, A. (2004), *Maltrato en niños y adolescentes*, Editores de Textos Mexicanos, México.
- Linares, M., Guerrero, P., y Valencia, J. (2000). "COMEXANI a 10 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Un mecanismo ciudadano para la vigilancia del cumplimiento de la Convención en México". *Avances y retrocesos: Balance de una década, V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000*, COMEXANI, México.
- McParker, M. (1985). "Los hombres el aislamiento y el sexo". (Traducción García, L.). *Presente Time*, No.92 (vol. 17 No.2), Seattle, Washington.
- Marquier, A. (1999). *La Liberté d' être*, Les Editios Universelles du Verseau, Québec.
- Martínez, F. (1999), "El control de los microdelitos escolares ¿Nuevas formas del uso de poder ante diferencias culturales?". *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*. Sergio Pérez Sánchez (comp). Instituto Superior de las Ciencias del estado de México y Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, Toluca.
- Meiselman, K. (1979), *Incest*, Jossey-Base Publishers, San Francisco.

- Meron Ruscio A. (2001), "Predicting the Child-Rearing Practices of Mothers Sexually Abused in Childhood", *Child Abuse and Neglect. The International Journal*, vol. 25, no.3.
- Messing, K., Seifert, A., González, A. (1997), "Indicadores científicos de procesos nocivos que afectan las salud de las mujeres en el trabajo", *Cuadernos Mujer Salud /2*. Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe, Santiago.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Monroy, M. (2005). *Rostros que hablan de la crisis educativa*, Castellanos Editores, México.
- Mullen, P., Martin, J., Anderson, J., Romans, S., Herbison, G. (1996). "The Long Term Impact of the Physical, Emotional, and Sexual Abuse of Children: a Community Study". *Child Abuse and Neglect. The International Journal* , vol. 20, no.1.
- Muram, D., Rosenthal, T., Beck, K. (1994), "Personality Profiles of Mothers of Sexual Abuse Victims and Their Daughters", *Child Abuse and Neglect*, the International Journal, vol. 9. no. 5.
- Ney. P., Fung, T., Rose Wickett A. (1994), "The worst combinations of child abuse and neglect". *Child Abuse and Neglect*", the *International Journal*, vol. 18, no. 9.
- Organización Mundial de la Salud (2002), *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Publicación en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D. C.
- Ornelas C. (2000), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica, Séptima reimpresión, c1995, México.

- Orozco, G. (1996). "Los videojuegos: una experiencia lúdica de interacción virtual", *Educación 2001*. Revista mensual, año 11, no. 18, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas SC., México.
- Peláez, G. (2000) *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* Ediciones del STUNAM, México.
- Piekarska, A. (2000), "School Stress, Teachers' Abusive Behaviors and Children's Coping Strategies", *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol 24, no. 11
- Pino M., Herruzo J., Moya, M. (2000). "Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España". *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 24, no.7.
- Pithers W., et.al. (1998), "Caregivers of Children with Sexual Behavior Problems: Psychological and Familial Functioning", *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol. 22, no. 2.
- Pollock, L, (1990). *Los niños Olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. (Tr: Agustín Bárcena), Fondo de Cultura Económica, México, c1983.
- Pothast, H., Craig, A. (1994), "Masculinity and Feminity in Male and Female Perpetrators of Child Sexual Abuse", *Child Abuse and Neglect, the International Journal*, vol. 18, no 9.
- Pozner, P. y Ravela, P. (2001), *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, IIPER-UNESCO, Buenos Aires.
- Primero, L. (1992), "El maltrato a la subjetividad de los niños", en Primero, L. Coord. *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas. Un enfoque multidisciplinario*, vol. 1, UNICEF, FICOMI-Protección Social D.D.F, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.
- (1992), vol. 2, UNICEF, FICOMI-Protección Social DDF, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.

- Prino,C., Peyrot M. (1994), "The Effect of Child Physical Abuse and Neglect on Aggresissive, Withdrawn, and Prosocial Behavior", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 18, no.10.
- Raimon Gaja Jaumeandreu (2002). *Quiérete mucho*. Plaza y Janés Editores, S.A. Barcelona.
- Ramírez, F. (2000), *Violencia masculina en el hogar*, Editorial Pax México.
- Ramírez, S. (1977), *El mexicano*, Edit. Grijalvo. 3a edición, México.
- Ramón, J., Marcos, T., y Lucas, B. (2001). *¡Quiero dejar de fumar!*. Ediciones de bolsillo, Barcelona.
- Rockwell, E. (1995), "De huellas, bardas y veredas", en: *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rowe, E. y Eckenrode, J. (1999). "The Timing of Academic Difficulties Among Maltreated and Nonmaltreated Children", *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 23, no.8.
- Rubin, G. (1986), "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en *Nueva Antropología*, vol. VIII, no. 13, México.
- Sánchez, M. (1999). *Maltrato a menores. Manual de aspectos teóricos y prácticos contra el maltrato físico*. SEP-Yaocíhuatl, A.C. México, D.F.
- Schmelkes, S. (1997), *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Schmukler, B., Coordinadora (1998). *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. Population Council. EDAMEX, S.A. de C.V., México
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Shumba, A. (1999), "The epidemiology and etiology of reported cases of child physical abuse in Zimbabwean primary schools". *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 25, no.2.

- Solomon R., Serres F. (1999), "Effects of Parental Verbal Aggression on Children's Self-Esteem and School Marks", *Abuse and Neglect, The International Journal*, vol. 23, no.4,.
- Strauss, M. (1994), *Beating The devil out of them corporal punishment in American families*, Lexington. Books. Lexington.
- Sweet C. (1996), *Venza sus adicciones. Cómo afrontar el cambio y empezar una nueva vida*. Editorial Océano. México.
- Urquiza, A.. y Capra, M.(1990), "The Impact of Sexual Abuse; Initial and Long-term Effects", en Hunter, M. *The sexually abused male*. Prevalence, impact and treatment, vol 1.
- Youssef R., Salah-el-Din Attia M., Ibrahim Kamel M. (1998), "Children Experiencing Violence II: Prevalence and Determinants of Corporal Punishment in Schools", *Child Abuse and Neglect. The International Journal*, vol. 22 no.10.
- Weinrott, M. y Saylor, M. (1991), M. y Saylor, M. (1991), Self-report of Crimes Committed by Sex Offenders, *Journal of Interpersonal Violence*, no. 6.
- Weissglass, J. y Leibscher, T. (1997), *Learning, Feelings and Educational Change*, Kimberly Press, Santa Barbara.
- Weissglass, J. (1998), *Ripples of Hope. Building Relationships for Educational Change*. The Center for Educational Change in Mathematics and Science University of California, Santa Barbara, CA .
- Wipfler, P. (1996). *Cómo apoyar a los adolescentes* (Tr: Martín Lamarque), Parents Leadership Institute, Palo Alto.
- (1996). *Serie Escuchando a los niños*. (Tr: Martín Lamarque), Parents Leadership Institute, Palo Alto.
- Wolfe, D.,Kaufman, K. , Aragona, J., Sandler, J. (1998). *Programa de conducción de niños maltratados. Orientación para padres intolerantes*. Editorial Trillas, México.

PERIÓDICOS

Diario de Xalapa (11/06/02), “Exigen destituir a directora de primaria”, Veracruz.

El Heraldo (14/12/01), “Aprehenden a un profesor acusado de violar a dos alumnas”, sección policiaca, p.8.

(28/10/02), “Descubren una red de pornografía infantil con niños de 3 a 4 años dirigida por maestros”, sección política, p. 4.

La Jornada (13/04/00), Morales A. *“Advierte la AEPF sobre los abusos sexuales en escuelas de Veracruz”*, sección estados, p.38.

(18/02/01). Herrera, C., sección sociedad y justicia, p. 42.

(17/04/01), “Estudios psicológicos ponen en duda violación de un menor”, sección capital.

(01/07/01), “En dos meses la Procuraduría ha recibido 10 denuncias por violación sexual contra varones”, sección capital, p. 32.

(29/04/02), Cruz, A., “Abuso sexual en niños, delito que la autoridad conoce, pero prefiere ignorar señala experta”, sección política, pp. 8-9.

(20/05/02). Cruz, A. “Denuncian maltrato infantil en escuela de la SEP. Padres de familia acusan de agresiones físicas y psicológicas a personal docente”, sección sociedad y justicia, pp. 36-42.

(23/05/02). Cruz, A. “Aumentan denuncias por maltrato y abuso en escuelas públicas. La funcionaria descarta que la Secretaría dé a los menores afectados algún tipo de apoyo terapéutico”, sección sociedad y justicia, pp. 23.

(08/06/02), Cruz, A., “Incumple México compromisos de protección a la niñez ONG”, sección sociedad y justicia, pp. 37.

(16/08/02), Avilés, K., “No se detecta la mayoría de los casos de maltrato infantil”, sección sociedad y justicia p. 42.

(29/10/02), Avilés, K., "Son casos 'aislados' los abusos sexuales en jardines de niños, sostiene la SEP", sección sociedad y justicia, p. 43.

(01/11/02), Sánchez, R. "Más abusos sexuales en escuelas de la SEP. Recomendación a la SEP por la CNDH", Agencia NotieSe. Suplemento

Universal (04/06/02), "Investiga ombudsman violación en kinder", sección ciudad, p. 7.

NOTICIAS POR INTERNET

Derechos de la infancia. Publicación electrónica quincenal. Patrocinado por Fundación de Protección a la Niñez. Sitios:

[Derechos Infancia México@yahoogrupos.com.mx](mailto:Derechos_Infancia_México@yahoogrupos.com.mx)

www.derechosinfancia.org.mx. Y buzon@derechosinfancia.org.mx.

(28/10/02), Noticias por la Red.

(30/01/03), "Denuncian abuso sexual en 78 escuelas capitalinas".

(10/04/03), "Las escuelas, los espacios de mayor discriminación en DF",
nota en: [MVS](#)