

La escucha y el cuidado:

hacia nuevas formas de vinculación con niñas, niños y jóvenes



INSTITUTO NACIONAL ELECTORAL

Consejero Presidente

Dr. Lorenzo Córdova Vianello

Consejeras y Consejeros Electorales

Mtra. Norma Irene De la Cruz Magaña

Dr. Uuc-Kib Espadas Ancona

Dra. Adriana Margarita Favela Herrera

Mtro. José Martín Fernando Faz Mora

Dra. Carla Astrid Humphrey Jordan

Dr. Ciro Murayama Rendón

Mtra. Dania Paola Ravel Cuevas

Mtro. Jaime Rivera Velázquez

Dr. José Roberto Ruiz Saldaña

Mtra. Beatriz Claudia Zavala Pérez

Secretario Ejecutivo

Lic. Edmundo Jacobo Molina

Titular del Órgano Interno de Control

Lic. Jesús George Zamora

Director Ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica

Mtro. Roberto Heycher Cardiel Soto

La escucha y el cuidado: hacia nuevas formas de vinculación con niñas, niños y jóvenes

Yolanda Corona / Marlen Arellano / María Meléndez / Minerva Gómez /

Ana Lázaro / Aída Robles Rendón / Mariana Robles Rendón /

Norma Del Río Lugo

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Instituto Nacional Electoral

Viaducto Tlalpan núm. 100, esquina Periférico Sur

Col. Arenal Tepepan, 14610, México, Ciudad de México

ISBN: 978-607-8790-32-6

Los contenidos son responsabilidad de las autoras y no necesariamente representan el punto de vista del INE

Impreso en México / Printed in Mexico

Distribución gratuita. Prohibida su venta

La escucha y el cuidado: hacia nuevas formas de vinculación con niñas, niños y jóvenes

Mayo del 2020

Índice

Introducción.....	7
Marco general: conceptos y nociones para dialogar con los resultados de la CIJ 2018.....	9
Qué dicen niñas y niños de 6 a 9 años en la Consulta Infantil y Juvenil 2018.....	25
El lugar de la diferencia en las familias y la escuela. Desigualdades de género violencia y discriminación (grupo de 10 a 13 años).....	51
La condición juvenil: revisión crítica de los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018 (grupo de 14 a 17 años).....	81
El valor de la expresión gráfica en la Consulta Infantil y Juvenil 2018.....	107

Introducción

En el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agradecemos al Instituto Nacional Electoral la posibilidad de este convenio de colaboración para realizar el análisis especializado de los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018.

Como académicas y universitarias, pensamos que las sinergias y el trabajo colectivo incrementan las perspectivas del conocimiento. Este escrito sintetiza diversas formas de pensamiento, trayectorias, formaciones, profesiones y, sobre todo, es resultado de los vínculos que se fortalecen desde el trabajo en comunidad, en red.

Me atrevo a pensar que otro elemento que nos vincula es el compromiso social y las preocupaciones por las circunstancias de desigualdad. En nuestra labor universitaria apostamos a la importancia de un saber que se construye con los sujetos. El respeto a lo diverso y lo diferente ha sido una constante en las actividades de investigación, formación e intervención en distintos contextos.

En el grupo de profesoras-investigadoras y colegas que realizamos este análisis, partimos de una perspectiva social; nuestra formación está centrada en el amplio espectro de las ciencias del comportamiento, de las ciencias sociales. Somos convocadas por la psicología, en su vertiente psicosocial de intervención, la antropología, la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis; por ello los textos son una mirada multirreferencial que intenta de manera constante dialogar con las circunstancias en las que hoy en día se adviene sujeto.

La Consulta Infantil y Juvenil 2018 (CIJ 2018) movilizó nuestro pensamiento, nuestras posturas y nuestro hacer para reflexionar sobre lo que casi seis millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes expresaron en las boletas.

La división en grupos etarios y el tránsito de los niños y niñas por estas etapas de la vida, nos invita a pensar en las experiencias que marcan subjetivamente su condición de niñez, y preguntarnos cómo afrontan las problemáticas sociales, familiares y escolares que han dejado plasmadas en la boleta de la consulta. La lógica etaria divide etapas y momentos del ciclo de vida, pero al mismo tiempo nos permite visualizar cómo y desde dónde se van conformando como sujetos, censor que vislumbra los asentamientos de las formas instituidas que prevalecen respecto a su crianza y educación. También dio oportunidad de plantearnos cómo los elementos externos –lo social– permean el mundo interno de niños y niñas.

La dimensión de los retos es vasta, pero las posibilidades de acción, cambio o transformación que despliega la información de la CIJ 2018 para desarrollar ejercicios que permitan tener acceso, concretar y vivir de manera plena los derechos de la tercera parte de nuestra población, lo valen.

Así, a través de cuatro ensayos, esperamos que esta propuesta de diálogo con los resultados de las expresiones gráficas –realizadas por niñas y niños de menos de 6 años o quienes decidieron expresarse a través de un dibujo–, de los grupos de 6 a 9 años, de 10 a 13 años y de 14 a 17 años, despliegue reflexiones y concrete acciones de distinta índole para activar de manera creativa nuestra imaginación al recrear las infancias y juventudes de nuestro país.

Dra. Minerva Gómez Plata
Coordinadora del Programa Infancia

Marco general: conceptos y nociones para dialogar con los resultados de la CIJ 2018

Ubicar nuestros enfoques y concepciones sobre el abordaje que encontrarán en los ensayos nos parece una acotación necesaria para acompañar el intercambio que se ha generado en el tejido de ideas y reflexiones que han suscitado los resultados de la consulta 2018.

El sujeto como horizonte

Un primer punto de partida sería nuestra mirada cuando hablamos de sujeto en los distintos ensayos.

Frente a aproximaciones teóricas más cercanas a la psicología experimental y del desarrollo, queremos centrarnos aquí en el abordaje de algunas discusiones teóricas que desde la psicología social y otros campos de conocimiento afines se han preocupado por pensar a los sujetos desde distintas disciplinas y conocimientos, reconociéndolos como una construcción compleja, siempre inaprehensible, en devenir permanente.

En principio, hablar entonces de sujeto implica, inevitablemente, el abordaje de una de las más complejas nociones teóricas presentes hoy en día en las ciencias sociales y las humanidades: la subjetividad. No pretendemos hacer aquí un recorrido exhaustivo por los aportes que desde diversas disciplinas se han hecho para pensar las nociones de sujeto y subjetividad, sino que buscaremos plantear algunos elementos clave formulados desde distintos campos y que han nutrido la perspectiva psicosocial para el abordaje de los procesos de subjetivación en las niñeces y juventudes.

En principio, es menester señalar que al hablar de subjetividad no nos estamos refiriendo a una cualidad opuesta a lo objetivo, sino al proceso siempre inacabado y permanente a través del cual los individuos devenimos sujetos de nuestro tiempo. Este proceso implica un trabajo de significación del mundo que, evidentemente, no puede ser más que una labor colectiva. De ahí que en el campo de la psicología social optemos por pensar en subjetividades colectivas, no para aludir a que existan otras “individuales”, sino para poner de manifiesto que, lejos del sentido coloquial que se le atribuye a “lo subjetivo”, la noción de subjetividad nos lleva, insoslayablemente, al campo de lo colectivo, a nuestras formas de ser articuladas a los otros que constituyen nuestro mundo.

Aquello que llamamos lo colectivo aparece como uno de los elementos constituyentes del sujeto, entendiendo este campo como algo más que espacios concretos que aparecen en la cotidianidad y que cumplen con funciones determinadas socialmente. Al hablar de la dimensión de lo colectivo estamos sobre todo aludiendo a cómo estos espacios físicos y sus funciones están constituidos también simbólicamente; y es esta cualidad creativa, imaginaria,

la que los reviste de significados, la que les da forma y contenido. Es pues, lo colectivo, una de las dimensiones de la subjetividad. Sin embargo, este proceso por el cual vamos siendo sujetos de nuestro tiempo se encuentra también atravesado por una dimensión singular, única.

Así, la subjetividad se constituye como un campo teórico que pone de relieve la necesidad de problematizar los términos de singular y colectivo, tarea que consideramos imprescindible para construir un andamiaje analítico desde el cual abordar los retos del estudio de la experiencia humana y la cultura en forma tal que puedan superarse los viejos reduccionismos y las persistentes antinomias que han poblado el pensamiento social, tales como las de individuo/sociedad y subjetivo/objetivo (Baz, 2001:90).

Siguiendo las reflexiones de M. Baz, consideramos preciso abordar la idea de lo singular y lo colectivo no en términos dicotómicos, sino dialógicos, como una tensión permanente que no es preciso “resolver”, sino en donde lo singular y lo colectivo se alimentan, desdibujándose sus límites.

De esta manera, al imbricarse la dimensión singular con la colectiva se conforma el campo de creación de sentido para nuestra experiencia: en términos generales, pensamos, sentimos y actuamos de la forma en que lo hacemos porque somos de manera singular aquello que nuestro entorno social hace posible que seamos. Esto nos permite reflexionar sobre una capacidad de creación de significados para la experiencia personal que se manifestará de diferentes formas a lo largo del desarrollo del niño y hasta la edad adulta.

Para Winnicott,¹ por ejemplo, el empleo del simbolismo en el niño es signo del desarrollo de su capacidad para distinguir entre la fantasía y la realidad, entre las creaciones y objetos de su mundo interno y lo que pertenece al mundo exterior. Para el autor, jugar es hacer: la actividad lúdica primaria en el bebé y luego en el niño serán verdaderos ejercicios de su capacidad creadora, indispensables en el proceso de subjetivación que, como decíamos, es el proceso por el cual devenimos sujetos de nuestro tiempo.

De esta manera, el juego y la creación abren formas de relación con la realidad y con los otros que posibilitan que el niño se viva como parte de un mundo que puede crear y modificar –así sea momentáneamente– teniendo como punto de apoyo la fantasía y la imaginación, pero sin limitarse al exclusivo dominio de su mundo interno. Esta capacidad y su reconocimiento será crucial en su posterior desarrollo en la juventud y hasta la vida adulta, impactando aun en procesos sociales colectivos de mayor escala: en la medida en que jugar es hacer, dirá Winnicott, es a través del juego que aprendemos a reconocer la habilidad que poseemos para establecer una relación de creación con la realidad, y no solo de adaptación o acatamiento.

Pese a esta potencia creadora, el devenir de los sujetos transcurre mayormente en sociedades en las que el poder de creación aparece clausurado. En general, las formas de socialización entre adultos, niños, niñas y jóvenes les exigen a estos últimos un ejercicio de acatamiento, limitando o clausurando su poder de participación y creación de sentidos nuevos a su propia experiencia.

De esta manera, encontramos que mucho de lo que las niñas y jóvenes piensan sobre sí mismas, es un reflejo de aquello que la sociedad adulta valora y espera de ellos, aunque para ellos mismos, carezca de sentido. Es decir,

¹ Donald Woods Winnicott fue un pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés del siglo XX, interesado en los procesos psíquicos desde la primera infancia.

no se viven como fuente de sentido de lo que son, sino que éste les viene de otros: los adultos. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes se viven como incapaces de transformar la realidad; el mundo adulto les ha impuesto la idea de que el mundo es como es, ajeno a su deseo, su fantasía, su potencia transformadora olvidada junto a los juegos y juguetes de la infancia. Y en esta sociedad que somos, hemos creado diversos sentidos para lo que significa ser niño o niña, hombre o mujer, joven o adulto; una sociedad en la que lo subjetivo es considerado falta de rigor o seriedad y, por ende, el acto creativo, la licencia para imaginar lo que no existe y hacerlo aparecer en la realidad, se conciben como “un juego de niños” del cual el joven debe irse desprendiendo a fin de llegar a ser un adulto.

Sin el reconocimiento y el ejercicio de la capacidad de creación social histórica humana, resulta difícil imaginar la posibilidad de transformar la sociedad y hacer que la vida signifique. Podríamos preguntarnos si las restricciones, normatividad y control creciente del mundo adulto sobre el juego infantil y juvenil puede tener como una de sus consecuencias visibles una aparente crisis asociada con la imposibilidad de reconocernos en nuestra sociedad, de mirarla como algo susceptible de ser transformado y deseable, con lo cual establecer identificación y pertenencia.

Así, las formas subjetivas de relación con la realidad y con los otros, lejos de presentarse como un campo terso y armónico, constituyen un espacio privilegiado para la escenificación de las tensiones, disonancias y contradicciones propias de la condición subjetiva.

El derecho de niñas, niños y adolescentes a la participación

Que haya una convocatoria oficial, solicitando la presencia en la CIJ 2018 de una tercera parte de la población de nuestro país, que permanece todavía en la invisibilidad del espacio privado como parte de un patrimonio familiar, en espera de convertirse en adulto para obtener reconocimiento social como sujeto productivo, y considerarles como interlocutores válidos para la construcción democrática aquí y ahora, demuestra un acto de voluntad política indispensable para cambiar la posición tutelada y de poder que guarda el Estado con respecto a la población infantil, incluyendo a la infancia temprana y modalidades diversas, para poder expresarse no sólo por la palabra escrita sino de manera simbólica por el dibujo.

El esfuerzo de llegar a tantos como fuera posible supuso la coordinación intersectorial para disponer de boletas en cinco lenguas indígenas –mixe, mixteca, náhuatl, hñāhñu y me’phaa tlapaneca–, además de otras que se realizaron a nivel local y distrital en un ejercicio de política transversal.

Hay que destacar, en este sentido, la participación de abajo hacia arriba que tuvo esta práctica, para considerar otras variantes de estas cinco lenguas con mayor vitalidad y extensión territorial. Esto en sí la sitúa ya como una pedagogía relacional que moviliza a las instancias locales a favor de prácticas de inclusión afirmativa. La disponibilidad de las boletas con plantillas en braille que estuvieron en 90% de las casillas habla también de una política que busca reconocer y atender la diversidad de la población infantil, en este caso funcional, alertando también en la *Guía de operación de casillas* (INE, 2018)

sobre la importancia de la accesibilidad física de las casillas, en particular, las itinerantes, que buscaron a la población que, por diversas situaciones, difícilmente estaría en condiciones de acudir y participar, ya sea por la distancia, internamiento o movilidad –como es el caso de la niñez migrante.

Promover la participación infantil

En relación con lo que la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) establece en términos de participación infantil, Manfred Liebel enfatiza que este instrumento, no deja de ser un documento *para* los niños y niñas, *hecho* por los adultos, por lo cual es importante problematizar lo que el término *participación* significa. Si bien el debate al respecto es amplio y ha sido abordado desde distintas perspectivas, habría que enfatizar que la participación infantil está basada en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes (NNA) como sujetos sociales.

Para que el derecho a la participación tenga efecto, Corona y Morfin (2001) señalan que es necesario un gran esfuerzo por parte de los adultos para educarse en la escucha y el respeto a las voces infantiles y juveniles, siendo así capaces de favorecer espacios de participación real, sensibles al reconocimiento de NNA como actores sociales. De no llevarse a cabo este trabajo desde los adultos, los ámbitos de supuesta participación infantil podrían reducirse a espacios en los que NNA expresen de manera dirigida su opinión sobre ciertas problemáticas o preocupaciones. En muchas ocasiones, en contraste con las formas limitadas de pensar a la infancia por parte de los adultos, niños y niñas nos devuelven una enorme necesidad de expresar sus ideas, emociones y preocupaciones, así como alternativas para construir otras formas de relación con el mundo social.

A pesar de que existe cierto consenso en torno a que la CDN abarca tres grupos de derechos o tres *p* (*protección/provisión/participación*), lo cierto es que existe tensión entre estos grupos, al grado de que es posible se excluyan unos a otros. Podemos decir en términos generales que los primeros dos grupos reflejan una visión más bien tradicional sobre la infancia y la juventud: NNA son considerados receptores pasivos de protección, cuidado y provisión por parte de los adultos. Por su parte, el tercer grupo, *participación*, contempla derechos que constituyen una innovación (no están presentes en los documentos de 1924 y 1959, por ejemplo), pues conciben a NNA como actores, como sujetos activos con pensamientos propios que no son menos relevantes o importantes que los que poseen los adultos.

Esto implica una concepción de la infancia distinta, que combate el paternalismo tradicional al fortalecer el estatus social de NNA en relación con los adultos, incluidos aquellos encargados de protegerlos y proveerlos, por supuesto. De esta manera, las tres *p* presentes en la CDN ponen de manifiesto, entre otras cosas, la compleja relación que existe entre el derecho a la protección y el derecho a la participación de NNA.

Es clara la necesidad de protegerlos de los peligros a los que se enfrentan y hacer efectivos los derechos de protección que les corresponden, así como proveerles de servicios sociales, de salud y de educación dignos y suficientes.

Sin embargo, es preciso que el respeto y cumplimiento de los derechos de protección y provisión se realice de forma tal que los niños no sean reducidos a pequeños beneficiarios pasivos sin posibilidad de actuar, decidir, proponer, pues de esta manera al procurar garantías de protección y provisión, podría fortalecerse la condición de dependencia que viven por su condición etaria.

Para Liebel (2009) resulta indispensable insistir en la integralidad de la CDN; es decir, que en vez de obviar las contradicciones es necesario asumirlas y tomarlas como punto de apoyo para avanzar hacia el aseguramiento de los derechos de participación, insistiendo en que es posible que los tres grupos de derechos se complementen de manera positiva:

Los conflictos entre los tres grupos de derechos surgen cuando la protección y las prestaciones que se otorgan a los niños se comprenden desde una actitud paternalista. En esta lógica, los niños son “protegidos” y “atendidos” por los grandes, es decir, los adultos o la sociedad dominada por éstos, que los ampara, los defiende de cualquier peligro y se encarga de su bienestar. Sin embargo, menudo esta protección no es más que una máscara para ocultar prácticas paternalistas que minimizan la autonomía de los niños y que va en contra de la aplicación de sus derechos (Franklin 1994: 61; véase también Freeman 1992: 38). (Liebel, 2009:74).

Desde las etapas tempranas de desarrollo hasta el pleno y consciente ejercicio de sus derechos, en NNA se expresa la capacidad para aprehender su mundo, actuar en él, modificarlo. De este modo, resulta claro que ampliar los horizontes para el pleno respeto y ejercicio de los derechos de participación de NNA implica un cambio en las significaciones que la sociedad adulta dominante preserva sobre la infancia y la juventud, las cosas que les atañen y aquellas en las que no “pueden” ser protagonistas.

Un relevante ejemplo sobre esto es lo que Manfred Liebel ha investigado con los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT) de América Latina y otros continentes, que reclaman el derecho a trabajar.

Al respecto, Liebel señala que, si bien la CDN expresa que todos los niños y niñas tienen el derecho de ser protegidos contra la explotación económica, en muchos casos este derecho es interpretado en el sentido de proteger a los niños y niñas del trabajo. No obstante,

(...) lo que los NAT exigen es su derecho a decidir ellos mismos si quieren trabajar, en cuáles condiciones, dónde hacerlo y cuántas horas. Por lo tanto, entienden que el derecho a trabajar contribuye a ampliar el margen de decisión de los niños y a fortalecer su posición como sujetos protagonistas. Vemos que su reclamo va dirigido, en primer lugar, contra la idea de que los derechos de la niñez son el derecho de las personas adultas a determinar cuáles son las condiciones marco para el bienestar de las y los niños; en segundo lugar, contra una visión de protección de la niñez según la cual la mejor manera para evitar riesgos y peligros para las y los niños es establecer todo tipo de prohibiciones y medidas de exclusión (Liebel, 2012: 11).

Lo que desde una mirada adulta pareciera proteger un derecho, al escuchar las experiencias de niños y niñas, sus aprendizajes y reflexiones, nos reconocemos en un mundo de relaciones que es susceptible de ser transformado en la medida en que somos sensibles al reconocimiento de los otros. Corona y Morfin

lo precisan de manera clara, al señalar que una de las mayores aportaciones de la infancia es que

ellos miran con curiosidad la realidad, se abren a la vivencia y acceden más directamente a lo que acontece, porque están más dispuestos que los mayores a asumir lo inédito y lo indeterminado. Permiten que su experiencia se manifieste dentro de una apertura que concibe un vaivén constante entre lo posible y lo imposible, lo real y lo imaginario. A través de su espontaneidad y franqueza cuestionan las posiciones rutinarias del pensamiento adulto con hipótesis propias que no obedecen a nuestra lógica y que ofrecen potencialmente alternativas muy creativas para la construcción de la sociedad que queremos (2001: 33).

De este modo podemos comprender que al hablar de participación infantil estamos refiriéndonos a una forma de protagonismo infantil mediante el cual NNA no sólo se expresan y son “escuchados”, sino que encuentran un espacio en donde su voz y su mirada producen efectos en el devenir de su vida y su mundo compartido. Resulta urgente comprender que ahí donde NNA no pueden ejercer su derecho a la participación, está expresándose la dureza de una sociedad adulta dominante, instituida y heterónoma; una sociedad de adultos que olvidaron la potencia de jugar, imaginar e inventar nuevas formas para gestar lo imposible.

Adultocentrismo y paternalismo

Es importante que cuando trabajamos con la infancia podamos cuestionar profundamente el hecho de que se asignen ciertas características “naturales” a los sujetos, de acuerdo con las diferencias de edad. A pesar de que existe una diversidad enorme en cuanto a las maneras de relacionarse entre las generaciones, podemos identificar que históricamente han asignado ciertas características al sector de niñas, niños y adolescentes, generando así una categoría social asociada a ciertas prácticas autoritarias y verticales que los han colocado en una posición de subordinación.

Al ser los adultos quienes proponen los diversos modos de organización social es claro que han privilegiado sistemas de dominio y mecanismos culturales en los que su propia posición se concibe como la medida de todas las cosas, imponiendo un trato diferenciado y desigual a niñas, niños y adolescentes a través de normas y reglas que han adquirido ya un carácter sistémico en nuestra sociedad.

Esto es lo que se le puede considerar como una sociedad adultocéntrica que, de acuerdo con Duarte Quapper (2012: 99), “implica una matriz sociocultural que en un plano simbólico potencia su recreación y reproducción construyendo imaginarios que afectan directamente las relaciones y los procesos identitarios de diversos sujetos sociales”.

Leccardi y Feixa (2011) ha estudiado las relaciones que se producen en la sociedad según las diferencias etarias, planteando el carácter conflictivo de las mismas y enfatizando el que la diferencia de edades ha servido para legitimar una jerarquización que permite someter a ciertos sectores de la sociedad a los que se considera como naturalmente subordinados. El aspecto conflictivo

de las relaciones intergeneracionales tiene que ver precisamente con la constitución de asimetrías vinculadas al autoritarismo, en que las diferencias se transforman en desigualdades que legitiman el poder de los adultos sobre las nuevas generaciones. En este sentido podemos equiparar el adultocentrismo con lo que Manfred Liebel (2007) ha llamado el “paternalismo tradicional”, que plantea una subordinación absoluta del niño.

Es este autor ha establecido una diferencia entre los conceptos de paternalismo tradicional y paternalismo moderno, refiriéndose a este último como una característica de nuestra sociedad en la que se les otorgan a niñas y niños ciertas zonas en las que ellos pueden vivir de manera digna, pero sin ninguna intención de escucharlos o de tomar en cuenta sus opiniones para la organización de la sociedad. En ese sentido, la sociedad no está tomando realmente en cuenta el derecho a tener una opinión propia y poder expresarla libremente. En realidad, vemos que el hecho de reconocer que niñas y niños pueden tener sus propias opiniones no necesariamente implica que los adultos van a escucharlos, ya que en lo que se pone énfasis es en transmitirles a ellos los contenidos culturales y sociales a través de la familia y la escuela.

Las relaciones de género

La Consulta Infantil y Juvenil 2018 es la primera que considera la perspectiva de género como un tema nodal. El tema de género se hace visible durante todo el análisis de los datos de la CIJ 2018, lo cual es sumamente acertado en la medida en que el enfoque de género ayude a construir y transmitir desde edades tempranas una visión distinta en las relaciones entre hombres y mujeres que permitan una socialización de respeto y tolerancia hacia lo diverso.

Nos encontramos frente a una consulta sin precedentes, cuyo objetivo central fue “Generar un espacio de participación y reflexión sobre aspectos relacionados con la perspectiva de género en la vida cotidiana, cuyos resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado Mexicano, la sociedad civil y las instituciones que contribuyan a la igualdad de género en nuestro país desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (Reporte de resultados CIJ 2018, 2019: 12). Tal importancia y visibilización de la problemática de género mantiene una relación directa con los cambios sociales en las últimas décadas, materializados paulatinamente en las transformaciones en materia de política pública.

Ahora bien, si por mucho tiempo el concepto de infancia fue desconocido hasta finales del siglo XVII, hablar de niñas ha sido invisible. El niño ha englobado a ambos desde ese entonces y poco se ha escrito sobre la niña; ante esto la autora de *La invención de la niña* dice que “la noción global de niñez deja en invisibilidad conceptual varias diferencias” (Fernández, 1994: 11).

La CIJ 2018 hizo un esfuerzo importante al generar en las boletas las posibilidades para un despliegue de información, que es necesario poner en discusión para elaborar líneas de investigación, promoción y difusión que fomenten formas equitativas de relación entre los géneros y las diversidades sexuales que se convocan en las expresiones de la población.

Sobre todo, que las políticas e intervenciones para la niñez no reproduzcan “la perpetuación de las desventajas con que los diferentes circulan por el mundo social: niñas en general y niñas y niños pobres en particular. [...] Diferencias de todo tipo que quedan invisibilizadas en la noción de niñez” (Fernández, 1994: 11-12).

Consideramos que recurrir a la categoría de género nos da la posibilidad de retomar problemáticas ampliamente discutidas, aportando otros elementos que abran nuevas interrogantes al respecto.

Iniciemos planteando que la categoría de género está articulada a lo que desde la psicología consideramos como tres instancias fundamentales en la constitución de todo sujeto: la asignación de género, la identidad de género y el rol de género. Abordemos de manera breve a qué nos referimos con cada una de ellas, para después desplegar algunas reflexiones sobre los alcances de esto, en la constitución subjetiva.

En primer lugar, nos referiremos a la atribución de género como la asignación que los médicos y familiares realizan en la persona recién nacida, con base en la apariencia externa de sus genitales, identificándola como hombre o como mujer. A partir de este momento, la familia se ubicará respecto de ese dato ante el o la recién nacida, y será la transmisora de una serie de discursos culturales y expectativas sociales que otorgarán sentido a sus experiencias a lo largo de la vida.

Por su parte, la identidad de género se establece más o menos a la misma edad en la que las y los niños adquieren el lenguaje, a los dos o tres años aproximadamente. Desde dicha identidad, niñas y niños estructuran su experiencia vital en función del género al que pertenecen, y se identificarán con sus manifestaciones. Sentimientos y acciones “de niño o de niña”, serán la referencia a través de la cual serán medidas todas sus experiencias.

Finalmente, se establecerán roles de género a partir del conjunto de normas y comportamientos deseables en hombres y en mujeres. Los roles de género son el conjunto de expectativas sobre los comportamientos sociales apropiados para quienes poseen un sexo u otro.

Entendemos los roles como el “Conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas, en un contexto histórico-social, respecto de los comportamientos considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado, es decir, conductas y actitudes que se esperan de las mujeres o de los hombres”. (IEDF, 2008: 30)

En este sentido, los roles de género se articulan con estereotipos de género, entendidos como el “conjunto de presupuestos fijados de antemano acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de una clase” (Bleichmar, 1991: 9). Otros autores marcan como central del estereotipo el concepto de diferencia: “Entendemos estereotipo como un conjunto de ideas y creencias preestablecidas que se aplican de manera general a un grupo social con base en su diferencia” (IEDF, 2008: 28).

De esta forma, los estereotipos refuerzan la dicotomía entre lo femenino y lo masculino en tanto identidad genérica, entendida así no como un hecho biológico, sino social. Estas identificaciones adquieren tanta fuerza en las relaciones sociales que son naturalizadas por hombres y mujeres; como si se tratara de atributos innatos, imposibles de ser cuestionados o modificados.

También es necesario tomar en cuenta lo que Connell (2003) propone en el sentido de que el modelo hegemónico de masculinidad ideal no necesariamente corresponde a la mayoría de los hombres, entendiendo así que se legitima y se reproduce el dominio de hombres sobre mujeres y también de algunos hombres sobre otros que desarrollan las llamadas masculinidades subordinadas.

Es por ello que la categoría de género adquiere tal relevancia, ya que posibilita seguir reflexionando desde el terreno de lo simbólico, de las significaciones que apunten a la comprensión de cómo la diferencia sexual se traduce en desigualdad, en la medida en que jerarquiza las relaciones entre hombres y mujeres. Al respecto Joan W. Scott dirá que

...el núcleo de la definición [de género] reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, y el género, es [también] una forma primaria de relaciones significantes de poder” (2015:272).

El género, como elemento constitutivo de todas las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, opera a partir de cuatro elementos interrelacionados.

El primero se refiere a los símbolos que culturalmente se encuentran disponibles y que evocan múltiples referencias en cuanto a lo que significa ser hombre o mujer. En segundo lugar se encuentra una serie de conceptos normativos que expresan el significado que se otorga a esos símbolos. Estos conceptos normativos se expresan a través de doctrinas religiosas, discursos científicos, educativos, políticos, etc., mismos que afirman el significado de ser hombre o mujer.

En tercer lugar están las instituciones sociales que regulan las relaciones de género, tales como la familia, el sistema de parentesco, el mercado de trabajo, instituciones educativas, etc. Estas instituciones reproducen y sostienen los discursos normativos que constituyen el género.

Finalmente, la articulación de estos elementos deriva en lo que Scott nombra como identidad subjetiva, que nos invita a pensar en las formas en las que se constituyen las identidades genéricas, en contextos histórico sociales específicos.

Por otra parte, Mercer, Szulik, Ramírez y Molina (2008) refieren que “el cotidiano familiar está fuertemente influenciado por la organización de género que trasciende el espacio doméstico. La jerarquización de género se presenta en rutinas, juegos y proyectos, son creadas, reproducidas y mantenidas por la interacción entre los miembros del hogar. Por lo tanto, la familia es la institución primaria para la organización de las relaciones de género en la sociedad, donde se pueden ejercer los derechos individuales, pero también donde se

establecen relaciones de poder desigual y asimétrico, se representa el conflicto social, la discriminación y el maltrato, siendo los más débiles, muchas veces, las mujeres, niños y niñas y ancianos/as” (2008: 42).

En este sentido cabe citar a Carol Gilligan (2013), quien remarca el énfasis que se da a las figuras femeninas como cuidadoras, invitándonos a reflexionar sobre la manera en que la sociedad ha impuesto a las mujeres la ética del cuidado. La autora hace ver que si viviéramos en un contexto realmente democrático el cuidado sería visto como una ética humana, y no como la tarea de las mujeres, ya que esto último sólo se da en el contexto de una sociedad patriarcal. Lo anterior tiene implicaciones muy profundas porque las niñas desarrollan su identidad a través de un concepto de responsabilidad, en la que ellas mismas consideran que lo éticamente correcto es relegarse a sí mismas a un segundo plano para atender a los demás.

Gilligan (2013) propone una ética que pone énfasis en las cuestiones de afecto y del cuidado entre los seres humanos, planteando así un horizonte más amplio en el entendimiento de la responsabilidad social y de la reciprocidad. En ese sentido habría que tomar en cuenta que la ética, como propone Martha Nussbaum (1995), responde principalmente a la inquietud humana de cómo vivir y de lo que significa el buen vivir.

Como podemos ver, nuestras sociedades tienen que considerar la importancia fundamental de los vínculos afectivos para el buen vivir y de aceptar la certeza de que todos, tarde o temprano, tendremos que cuidar o ser cuidados por otros. En ese sentido es importante considerar que vivimos en un mundo en el que dependemos los unos de los otros y que por tanto debemos tomar en cuenta la fragilidad de la vida humana.

Poner fin a la violencia

Desde el enfoque de derechos es importante mencionar que la Convención de los Derechos del Niño plantea en su artículo 19 el tema de la protección en contra de toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, en lo que se incluyen desde los malos tratos, los descuidos y negligencias hasta el abuso sexual. Se pide a los Estados que adopten medidas de todo tipo (legislativas, administrativas, sociales y educativas) para proteger a niñas y niños de este grave problema.

Posteriormente, en 1999 y ante la evidencia de que los actos violentos y maltratos hacia el sector infantil tenían no sólo una magnitud, sino una intensidad alarmante, el Comité de Derechos del Niño publica la Observación no. 13, específicamente sobre el derecho que tienen niñas y niños a una vida libre de violencia. En ella se define a la violencia como “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” (1999: 8).

Por otro lado, desde 2016 nuestro país fue uno de los que se sumó a la Alianza Global para Poner Fin a la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes, cuyo

objetivo es que los gobiernos, en colaboración con la sociedad civil, puedan implementar, de manera urgente, acciones concretas que visibilicen, prevengan, atiendan y eliminen la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

Es importante aclarar que por lo general los casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes no son denunciados en muchas ocasiones, por lo que la inclusión en la CIJ 2018 de preguntas a niñas, niños y adolescentes sobre maltrato, violencia y discriminación es un acierto. Nos parece relevante escuchar la voz de los propios niños y niñas sobre el tema, y continuar haciendo esfuerzos por entender los peligros a los que se enfrentan desde su propia visión.

El escenario para las infancias, adolescencias, juventudes y sus familias en el país, respecto a la violencia que impera en muchos entornos sociales, institucionales y comunitarios, sigue siendo una problemática pendiente. Los saldos son exponenciales y jamás se ha tratado como una epidemia a la que es necesario enfrentar con voluntad política, con fundamentación y con acciones colectivas.

El panorama nacional no nos permite mitigar o disimular la seriedad del impacto de las violencias en la vida social, en los procesos subjetivos y en las experiencias singulares o colectivas en las que están inmersos niñas, niños y adolescentes.

A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño, no podemos dejar de expresar nuestra consternación porque a pesar de los avances y pasos dados, el reto es aún mayúsculo. Basten algunos datos para dar cuenta de ello: en 2019 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reportó que 6 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sufrido métodos de disciplina violentos de parte de sus padres, madres o cuidadores. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó 8,644 niños, niñas y adolescentes asesinados en el país entre 2010 y 2016. El Registro Nacional de Personas Desaparecidas (RNPED) dio un estimado de 6,257 niños, niñas y adolescentes desaparecidos hasta 2017. La Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), en su balance anual 2019, indicó que diariamente desaparecen 4 y asesinan a 3.6 niñas, niños y adolescentes en México. De 2013 a 2018 el Estado de México es la entidad con el mayor número de homicidios contra niñas y adolescentes mujeres. Finalmente, la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) reconoció en abril de 2019 la existencia del reclutamiento forzado: 30,000 niñas, niños y adolescentes son reclutados por grupos delictivos.

En México, la mitad de la población infantil y adolescente viven en pobreza y si son indígenas 8 de cada 10 viven en pobreza extrema. Esta es una de las principales causas que les lleva a realizar actividades económicas para cubrir sus necesidades básicas y apoyar a su familia. Las afectaciones a su desarrollo son mayores si el trabajo lo realizan fuera de sus comunidades y sin el acompañamiento familiar. Actualmente siguen trabajando 3.2 millones de niñas, niños y adolescentes. De este universo, 3.2 millones (11% del porcentaje nacional) realizaron trabajo infantil, siendo 62.7% hombres y 37.3%, mujeres. En 2015, 887 mil niños y niñas se encontraban por debajo de la edad mínima permitida para trabajar, 67% eran niños y 33% niñas. Por otra parte, de enero de 2015 a junio de 2019, se registran en el país, 3,320 víctimas de trata; de acuerdo con información del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP),

una cuarta parte de estas víctimas (805), corresponde a niñas, niños o adolescentes y en siete de cada diez de estos casos, la víctima es una niña o mujer adolescente (REDIM, 2019).

Como vemos, la violencia en todas sus formas invade las circunstancias de vida de cientos de miles de niños, niñas y adolescentes, pero lo que se ha señalado en algunos informes de organismos internacionales y nacionales es la naturalización de este flagelo entre la población en general y en los niños, niñas, adolescentes en particular.

De hecho, el documento *Panorama Estadístico de la Violencia contra niños, niñas y adolescentes en México* (UNICEF México, 2019), ubica aspectos centrales a tomar en cuenta en el análisis de esta problemática; en términos generales podemos ubicar la detección de entornos con mayor riesgo de exposición a la violencia: hogar, escuela, trabajo, comunidad, instituciones, entorno digital y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Otro factor adverso en el análisis, detección, investigación y seguimiento de los índices de violencia es la falta de datos, la falta de interpretación, falta de coherencia entre estadísticas, interrelación de resultados y coordinación entre instancias para incidir en las circunstancias que se muestran en la población infantil y adolescente. Lamentablemente, también responde a “elementos políticos, presupuestarios, institucionales, conceptuales y técnicos” (UNICEF, 2019: 20).

También abordan dos aspectos que nos parecen sumamente delicados y sensibles, pues nos alertan de situaciones que agravan las realidades de las víctimas de violencia, la primera refiere a que la violencia es socialmente aceptada, minimizada o no percibida como un acto violento, y la otra terriblemente cruda y real es que la condición de edad o la condición de vulnerabilidad no permite que sean reportados como víctimas de violencia, circunstancias que no permiten la visibilidad y detección oportuna de los incidentes de violencia.

La presencia del narcotráfico y la *guerra* contra estos grupos delictivos han agravado las condiciones de seguridad pública, sumado a ello la impunidad, corrupción y desigualdad en México.

Este informe de UNICEF sobre violencia nacional indica tres dificultades u obstáculos en la recolección de datos desagregados de las diversas violencias: homicidios, feminicidio, desapariciones, violencia sexual, explotación, abuso sexual, incluidas instituciones religiosas y educativas, venta, explotación sexual infantil, castigo físico, violencia psicológica, negligencia, discriminación. Primero, el género de la víctima y la relación con el agresor. Por supuesto, también subraya una condición de edad o del género femenino, así como el vínculo afectivo de por medio. Segundo que hay prácticas de violencia que no están contempladas en códigos penales o civiles y que merecen un debate y análisis puntual y a fondo –acoso escolar, agresiones físicas o psicológicas por parte de padres, hermanos o pares– y tercero, las disparidades de cobertura y procesos, que los registros no reflejan los niveles reales de riesgos o que se representa de manera subrayada a ciertos sectores sociales, como aquellos de bajos recursos o de grupos étnicos, entre otros (UNICEF, 2019: 20).

Enfrentamos un panorama adverso, sobre todo porque vemos en un vaivén permanente o en una tensión constante el ámbito privado y el público, es en esa intersección donde habremos de buscar el balance, el trabajo colectivo,

comunitario y el fortalecimiento de las redes sociales y la confianza hacia el otro, posibilitando un horizonte de esperanza. Sabemos que esto implica trabajar a nivel local la sensibilización de la población adulta para que puedan mirar, reflexionar, deconstruir y transformar las lógicas de dominio, sometimiento y desigualdad que han prevalecido en las concepciones intergeneracionales, de género, de clase, de etnia, etcétera.

Como vemos, las condiciones de violencia de millones de niños y niñas no han cambiado en décadas. Dolto dijo que la infancia es como un subcontinente negro y decir la verdad sobre su condición es como hacer una revolución, agregaríamos que es una revolución de relaciones, concepciones y formas de poder. Esa revolución también la plantea en el sentido de que “los padres y adultos no tienen ningún derecho sobre sus hijos y sí obligaciones, mientras que sus hijos no tienen frente a ellos más que derechos, hasta la mayoría de edad” (Dolto, 1991: 134).

El cuidado que un adulto debe brindar a los seres humanos desde que nacen, está sustentado en el respeto y en el mismo derecho a ser cuidado como ese adulto quisiera ser tratado. “Todo aquello que, de los actos, de los pensamientos, de las esperanzas, de los fracasos, haya sido humanizado por la palabra, será vivificante en el corazón de quienes están unidos los unos a los otros más allá de su breve existencia por esa cadena de amor y de intereses comunes” (Dolto, 1991: 134).

Desigualdad y discriminación

Las desigualdades de buena parte de estas poblaciones son configuraciones de la invisibilidad que se establece en lo local, así también de las concepciones de poder y dominio sobre ciertos grupos sociales. Por ello es necesario invitar a la reflexión de la condición carenciada o de desigualdad que prevalece en los contextos donde habitan las infancias y adolescencias, labor que en nuestro país es una responsabilidad pública desde lo municipal hasta lo federal, y no sólo específica de los sujetos y sus familias. Sensibilizar a la población sobre las acciones, concepciones o prácticas discriminatorias por condiciones diferentes a las concebidas como *normales*, sería el primer paso en una ruta contra la discriminación de estas poblaciones, incluso entre niñas, niños y adolescentes.

La discriminación parece a primera vista un concepto simple, es una palabra cotidiana que se utiliza frecuentemente sin muchas complicaciones, incluso en una de sus acepciones es de carácter neutral, es decir que no implica una valoración u opinión negativa sino el solo acto de “separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra” según el *Diccionario de la lengua española*, sin que ello suponga una práctica de exclusión o posicionamiento jerárquico, más bien funciona como un recurso de categorización.

Nos referimos a que la discriminación no se reduce al desprecio sentido o pensado por una persona o un grupo de personas; lo cual tampoco minimizamos porque sabemos que algunas palabras tienen impregnados discursos de odio que se convierten en llamados a la violación de los derechos, que incitan a la violencia y que dolosamente cobran vidas. Es precisamente esto a lo que

aludimos: a las consecuencias de cualquier orden en relación con el ejercicio de los derechos y de la vida misma.

El peligro de reducir la discriminación únicamente a los aspectos morales de los individuos, es decir, a la regulación de los juicios de valor negativos y de rechazo, que no afectan directamente el ejercicio de los derechos –como pueden ser las apreciaciones estéticas–, es que se puede provocar que las estrategias que pretenden combatirla resulten insuficientes, por perder de vista el acceso a los derechos, desde el reconocimiento de la libertad de expresión hasta el derecho a la no discriminación, ambos se reclaman desde la ciudadanía y es función del Estado ampararlos, es decir, que depende tanto de las instituciones como de los actores sociales.

Resulta fundamental entender que la discriminación implica la limitación de los derechos y las oportunidades a personas o grupos de personas que están en una situación de desventaja que no merecen, debido a que las valoraciones negativas no dependen de ellos sino de construcciones socioculturales constituidas, es decir, de estigmas y prejuicios. Esto implica que los actos discriminatorios no son generados sólo desde la individualidad, sino que son una práctica colectiva, lo cual la convierte en una expresión social sistemática de rechazo hacia ciertos grupos de la población.

Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) cuando hablamos de discriminación nos referimos a “una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido” (CONAPRED, s.f.).² Tal como lo señala el CONAPRED, los actos discriminatorios en ocasiones no son percibidos, ya sea por las personas que los cometen o por quienes lo reciben.

Para este punto en particular, las infancias y las y los jóvenes tienen algo muy importante que decir al respecto. De acuerdo con la Consulta Infantil y Juvenil 2018 las personas menores de 18 años son quienes denuncian más altos índices de discriminación, lo que por un lado corresponde a que son víctimas potenciales de la misma, mientras que por el otro puede deberse a que perciben más claramente tales actos, lo cual implica que su opinión es sumamente valiosa para hacer frente al trato diferencial que limita el ejercicio pleno de los derechos de toda la población y sus severos efectos.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la discriminación que sufren día a día las mujeres, las personas que hablan alguna lengua indígena, quienes viven con alguna discapacidad, las personas de edad avanzada y las infancias, entre otros, presentan una situación de indefensión, abandono y de incapacidad para exigir sus derechos, satisfacer sus necesidades e incluso para hacer frente a los problemas cotidianos. Sumado a ello, se encuentran los elevados niveles de pobreza, desigualdad y exclusión social en México.

La discriminación es un asunto que impacta negativamente la vida cotidiana de muchos sectores de la población, según el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el trato diferenciado que afecta el ejercicio de los derechos ya sea por “origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que

² Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *¿Qué es la discriminación?* Recuperado de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142 [Consultado el 3 de marzo de 2020].

atente contra la dignidad humana tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”, está contemplado y legítimamente prohibido en la Constitución.

Así la CIJ 2018 arroja información importante a considerar sobre la visión y lo que viven las infancias de forma cotidiana en México en temas de discriminación, visibilizando algunos vestigios de patrones y estereotipos comunes, como se puede observar en las respuestas sobre género.

Ninguna de estas características depende de las propias infancias, y no justifica un trato diferenciado que limite el ejercicio pleno de sus derechos, ninguna de esas características debería ser una razón que limite su ciudadanía, ni su dignidad, ni su humanidad.

Así pues, este recorrido que se ha hecho como marco para exponer los resultados de la CIJ 2018 plantea un universo amplio y complejo de problemáticas en las que es necesario seguir reflexionando, debatiendo y articulando con las realidades que viven niñas, niños, adolescentes y jóvenes; los cuales nos han hecho partícipes de una intención, de un pensamiento, de una demanda de ser escuchados y reconocidos como sujetos sociales de derechos.

Mayo de 2020

Bibliografía

- Baz, M. (2001). "Singularidad y vínculo colectivo: consideraciones metodológicas", en *Anuario de investigación 2000*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Bleichmar, E. D. (1991). *El feminismo espontáneo de la historia*. Editorial Siglo XXI.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona, Y. y M. Morfin (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia General N° 13 sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (No. CRC/C/GC/13), Naciones Unidas, Nueva York, 2011, párrafo 31.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *¿Qué es la discriminación?* México. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Dolto, F. (1991). *La Causa de los Niños*. Paidós.
- Duarte Quapper, C. (2012). "Sociedades adultocéntricas, sobre sus orígenes y reproducción", *Ultima década* no. 36, CIDPA, Valparaíso.
- Fernández, A. M. (1994). *La invención de la niña* (Ed. Rev.). UNICEF Argentina.
- _____ (2009a). "Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplina". *Nómadas*, (30), 22–33. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/221-las-diferencias-desigualadas-multiplicidades-invenciones-politicas-y-transdisciplina>
- _____ (2009b). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* (Ed. Rev.). Nueva Visión.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grífols.
- Instituto Electoral del Distrito Federal (2008). Catálogo de acciones de educación cívica y formación ciudadana. México.
- Instituto Nacional Electoral (2019). *Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados*.
- Leccardi, C. y C. Feixa, (2011). "El concepto de generación en las teorías de la juventud", *Ultima década* No. 34, CIDPA, Valparaíso.
- Liebel, M. (2007). "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en: Y. Corona y M. Linares (coords.) *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Childwatch International Research Network, UAM, Universitat de Valencia.
- _____ (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT, Perú.
- _____ (2012). "El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños". *Revista de Derechos Humanos. Defensor*, (11) 11-20. [fecha de consulta 29 de febrero de 2020]. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r35202.pdf>
- Mercer, R., D. Szulik, M. C. Ramírez y H. Molina (2008). "Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia". *Revista Chilena de Pediatría*, No. 79(1), pp. 37-45. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000700007
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es> [Consultado 3 marzo de 2020].
Recuperado de <http://www.redaly.org/articulo.oa?id=161016087008>
- REDIM (2019). *Infancia y adolescencia en México. Entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes en México. Balance Anual 2019*. México.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Distrito Federal, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Scott, J. (2015). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en: M. Lamas (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, UNAM, Programa Universitario de Género, México.
- UNICEF (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*, Elaborado por Martín G. Álvarez Gutiérrez y José Guillermo Castillo Koschnick.

Qué dicen niñas y niños de 6 a 9 años en la Consulta Infantil y Juvenil 2018

Yolanda Corona, Marlen Arellano, María Meléndez

Introducción: las niñas y los niños de 6 a 9 años

La edad de 6 a 9 años corresponde a la transición que existe entre el preescolar y la escuela primaria, transición que plantea una diversidad de retos para las niñas y los niños. En términos educativos hay una serie de diferencias entre estos dos niveles escolares principalmente en términos de la forma de trabajo, la participación que se espera de ellos, el tipo de relación que se establece con sus pares y con los maestros y por supuesto con el tipo de actividades y los materiales que se proponen.

Durante el preescolar las niñas y los niños están acostumbrados a tener actividades lúdicas y creativas, a poder interactuar y colaborar entre sí para realizar lo que se les solicita, a tener una cierta libertad para moverse y elegir los materiales con que van a trabajar. En cambio durante la escuela primaria se espera de ellos un trabajo individualizado, por lo que cuando niñas y niños se comunican con sus compañeros para colaborar, eso es visto por parte de los maestros como una intención de copiar o de no cumplir con el trabajo. Esta situación es incomprensible para los niños, lo que les provoca desconcierto, sobre todo porque hay una presión más clara para que sean productivos y para que se dediquen al aprendizaje aun fuera de la escuela, con la enorme carga de las tareas que se les asignan. Aunado a lo anterior es importante considerar que la gran mayoría de los padres y madres esperan que sus hijos tengan éxito en la escuela, sin que necesariamente estén conscientes de que ese éxito depende del apoyo o estimulación que ellos les hayan dado en el área motriz, social, emocional, así como del lenguaje, en su infancia temprana. No podemos dejar de lado que una adecuada transición de las niñas y niños a la escuela tiene que ver con el empeño y el trabajo tanto de la misma escuela como de la familia e incluso de la propia comunidad.

Por otro lado, en términos de desarrollo, en esta etapa niñas y niños ya han logrado una cierta maestría en las habilidades motrices, aunque todavía al inicio deben ir afinando más la coordinación visomotora. Van desarrollando también una mayor capacidad de atención y concentración en las tareas. Se desarrolla la imagen corporal, de la cual se puede encontrar una gran diversidad en términos de la estatura y el peso de estos niños y niñas —dependiendo tanto de aspectos heredados como del tipo de nutrición y cuidado que reciban.

En virtud de que la escuela tiene también la función de integrar a niñas y niños en la sociedad, sus exigencias no sólo tienen que ver con una diversa gama

de tareas y contenidos escolares, sino también con la forma de relacionarse con los maestros y compañeros. Este reto no es fácil, ya que es muy importante para ellos sentirse aceptados por sus compañeros y muchas veces durante el juego y las relaciones se dan experiencias de exclusión y agresión. Sin embargo, también se experimentan relaciones de solidaridad y de amistad profunda, generalmente con niños del mismo sexo. El entorno escolar es también un espacio importante para ayudar a niños y niñas a enfrentar la frustración y también los posibles fracasos en tareas y aprendizajes, sin que eso afecte su autoestima. En esto el papel del maestro y la aceptación hacia los alumnos es esencial.

1. Percepciones relacionadas con la igualdad de género³

Con la finalidad de comprender qué actividades cotidianas reproducen o no estereotipos de género en la CIJ 2018 se preguntó: “Para ti ¿quiénes pueden...?” proponiendo como opciones de respuesta: jugar con muñecas, jugar con muñecos de acción, realizar tareas de casa, ser más inteligentes y ser más fuertes.

A) Actividades domésticas y habilidades (fuerza e inteligencia)

Los resultados mostraron que la inteligencia es la cualidad que se le otorga de manera más igualitaria tanto a hombres como a mujeres (64%), siendo éste el único porcentaje que sobrepasa 50%, los porcentajes restantes están por debajo de la mitad. Comparando las respuestas con otras edades nos damos cuenta que la diferencia en las actividades y cualidades que se atribuyen a hombres y mujeres está más marcada en este grupo de edad. Por ejemplo, en las tareas domésticas sólo 47% de las niñas y niños piensan que pueden realizarlas por igual, en comparación con 71% de las niñas y niños de 10 a 13 años.

En cuanto a la fuerza, 39% de quienes contestaron piensan que es una cualidad que tienen tanto las niñas como los niños por igual, sin embargo en los porcentajes restantes se atribuye en mayor medida a los niños (32.2%) que a las niñas (8.0%). Las actividades domésticas son las que más se asignan a las niñas (17.5% en comparación con 7.9% en niños) y tienen un porcentaje mayor contrastando con las respuestas sobre habilidades y juegos. Con estos porcentajes nos damos cuenta de la diferencia que existe entre lo que se espera de un niño o de una niña y cómo lo perciben e interiorizan ellos.

B) El juego y los juguetes

Comparando la información de las respuestas que fueron elegidas entre niñas y niños en esta consulta, se puede ver que los estereotipos de género en el tema de los juegos que se ofrecen a niñas y niños son los que muestran más contraste, ya que la visión generalizada es que las niñas son las que juegan con muñecas y los niños con muñecos de acción.

³ Agradecemos el trabajo de Diana Pérez, colaboradora del equipo, en la desagregación por género de los datos.

Tabla 1. Pregunta “Para ti ¿quiénes pueden?”

	Niñas	Niños	Igual	Ninguno
Jugar con muñecas	63.3%	12.0%	29.3%	5.3%
Jugar con muñecos de acción	9.3%	53.9%	27.9%	3.5%

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 38 (gráfica 14).

Un dato interesante es que de los niños de 6 a 9, 12% piensa que también los niños pueden jugar con muñecas, mientras que sólo 9.3% dice que las niñas pueden jugar con muñecos de acción. Eso parece indicar que existe más libertad de juego para los niños y una exclusión hacia las niñas para poder utilizar juguetes “de acción”, que se consideran propios de los niños.

El juego y los juguetes son un tema de relevancia en este grupo de edad, ya que esta actividad facilita la asimilación de contenidos para la vida y, por tanto, cualquier imposición por parte de los adultos en cuanto a roles específicos y desiguales según el sexo u otra condición, determinará una aplicación en la vida de niños y niñas fundada en la desigualdad.

Los primeros años de vida son de vital importancia para los seres humanos, ya que es en esta etapa cuando se comienzan a adquirir los elementos que forjan la base de la interacción social. De estos comportamientos y estructuras mentales se derivan las creencias que nos permiten darle un sentido a la forma en la que vemos el mundo. Lo anterior se transmite principalmente por parte de las madres y de los padres y en una segunda instancia por parte de los maestros y sociedad en general.

Habitualmente los estereotipos basados en el género promueven cierto tipo de roles, es decir, tareas que de acuerdo con su cultura son apropiadas para hombres o mujeres. El problema está en que desde el pensamiento tradicional, al hombre se le asigna un valor central a partir del reconocimiento de una supuesta superioridad sobre la mujer o lo que se considere como femenino. Esta idea es un consenso que a lo largo de la historia han validado por diversos motivos sectores como el religioso, el político o el económico. Si se comprende que esta forma de pensar y actuar es, sobre todo, una construcción social, es posible asumir que los estereotipos o ideales en torno a la masculinidad y a la feminidad se pueden modificar a través de la misma cultura.

Cuando hablamos de estereotipos en la infancia indudablemente el camino nos lleva a pensar en los juguetes que se manejan para cada género, ya que es evidente –según las respuestas de niños, niñas y adolescentes, los mensajes de medios de comunicación y las prácticas en la vida cotidiana– que existe una diferenciación clara del uso de éstos de acuerdo con el sexo y género del niño o niña, diferenciación de la cual se van interiorizando los roles sociales.

Mendoza Cuellar en su texto *Dime con qué juegas y te diré quién serás. Análisis de campañas navideñas de juguetes para niños y niñas en televisión de señal abierta en Lima* (2012:134) menciona que:

El juguete puede convertirse en el centro del universo de muchos niños, en su compañero fiel y su posesión más valiosa... puede ser considerado

una herramienta mediante la cual el niño exterioriza sus sueños y fantasías... se trata de un lente con el cual interpreta su realidad cotidiana o los elementos que más le impresionan de ella. (p. 134)

A través de los juguetes niñas y niños reciben mensajes directos o indirectos que las familias, amigos, escuela y los medios de comunicación les van transmitiendo, dirigidos a los comportamientos que se esperan de él o ella, con los cuales irá construyendo su propia identidad. Tanto los juguetes como los anuncios sobre éstos promueven en general ciertos estereotipos que contienen modelos de conducta establecidos que podrían marginar a los niños y padres que van contra dichas normas. Muchas de las creencias de lo que es ser niño o niña implican un trato diferente, que con frecuencia indica una falta de equidad y por tanto una desventaja principalmente para las niñas en el tipo de oportunidades que se les ofrecen.

Los juegos y juguetes a nivel simbólico permiten a niñas y niños representarse dentro de una cierta realidad y apropiarse de ésta, y lo más importante es que, más allá de imitar personas, lo que imitan es el rol social que ellos mismos van definiendo por las acciones que observan (Molina, 2008). Este rol diferenciado dirige a las niñas hacia la maternidad y las tareas domésticas, enfatizando la belleza física y la importancia de mantenerse en el ámbito privado. Para los niños, sin embargo, se compran armas, personajes de acción que tienen que ver con el poder y con la astucia y por supuesto con el ámbito público.

Existe una profunda desigualdad en lo que se refiere a los espacios asignados en el juego para cada género: Mendoza (2012: 146) habla de que generalmente se trata de espacios reducidos e interiores para las niñas, en donde se desempeñan como madres, enfermeras y maestras, mientras que para los niños hay un mundo entero que les espera: grandes espacios al aire libre, espacios naturales como el mar, la selva, volcanes y otros escenarios que les ofrecen una gran oportunidad para tener aventuras maravillosas en las que ellos conquistan y vencen a otros. Sólo hagamos memoria de los spots de juguetes para niñas o niños que miramos en televisión, donde la oferta para las niñas va más relacionada con habilidades manuales, y a los niños con actividades ligadas a la fuerza física.

En la siguiente cita de Nieto (2003:149) se puede ver claramente esta diferencia abismal entre los mundos que se asignan a niñas y a niños:

...mientras Action Man ("el héroe más grande de todos los tiempos") lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara pastelitos y gelatina en su "cocina mágica". Estamos ante un mundo bipolar cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar, y, para ellos... inalcanzables, porque el universo lúdico de los varones es un auténtico macrocosmos donde abundan los mundos fantásticos.

Lo que es importante destacar también es que los juegos para los niños están por lo general vinculados a la violencia, situación que es preocupante ya que desde estas edades se va constituyendo una identidad masculina que enaltece la agresión hacia los otros. Por otro lado, el juguete es un objeto preciado para niñas y niños, ya que generalmente lo reciben como una recompensa por parte de los padres, muchas veces asociado al buen comportamiento. Esto podría ser un arma de dos filos ya que lo que se podría tomar como un regalo podría llevar en su interior un mensaje que está normalizando la

violencia o el trato diferenciado. Es por eso que nos parece importante que los adultos observemos con atención cómo es que estamos transmitiendo estos estereotipos a las nuevas generaciones, de manera que podamos transformarlos y combatir las inequidades que son en sí mismas una violencia tanto hacia las niñas como hacia los niños, ya que limitan su capacidad de expresión, aprendizaje y conocimiento de mundos más libres y justos.

C) Liderazgo en el trabajo y en el hogar

Para hacer una reflexión entre lo que niñas y niños aprenden a través del juego y cómo lo podrían reproducir en su vida cotidiana, analizamos las respuestas de niñas y niños a las preguntas “¿Quiénes crees que deben dirigir en el trabajo?” y “¿Quiénes crees que deben dirigir en la casa?”.

El porcentaje menos igualitario en los tres grupos etarios sobre la pregunta “¿Quién debe dirigir en el trabajo?” es precisamente el grupo de 6 a 9 años. Sólo 63.9% piensa que tanto hombres como mujeres deberían dirigir, aumentando los porcentajes según pasamos al siguiente grupo de edad.

Sobre quien piensa que deben ser solamente los hombres los que dirijan el trabajo el porcentaje es de 18.4%, destacándose de quien piensa que solamente las mujeres deberían dirigir el trabajo 9.2%, es decir, la mitad del porcentaje de los hombres. Aquí se podría observar cómo al comparar los porcentajes en que se hizo una elección en torno al sexo, se asocia en mayor medida al hombre con el espacio público en un rol de proveedor por medio del trabajo. En el caso de la pregunta sobre quién debería dirigir el hogar, los porcentajes son contrarios, aumentando la elección de quienes piensan que debería hacerlo una mujer (mamá) a comparación de quienes eligieron solamente papá.

Gráfica 1. Quién debe dirigir



Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 25 y 27 (gráficas 25 y 27).

Estos porcentajes de la CIJ 2018 también se ven reflejados en nuestro contexto actual. La situación de la mujer en el mercado laboral en México es baja en comparación con otros países de Europa. Esto se debe, según Karla Doig,⁴ a que “diversos factores históricos, y sobre todo culturales, han hecho que la balanza esté mayoritariamente inclinada a favor de los hombres... México tiene una de las tasas más bajas de participación laboral femenina,

⁴ Karla Doig, México, menor participación laboral femenina. *Forbes México*, 2019. Versión digital <https://www.forbes.com.mx/en-mexico-menor-participacion-laboral-femenina/amp/>

se debe a los estereotipos fuertemente arraigados en la sociedad, que dictan que la mujer debe permanecer en casa”. Todos estos elementos forman parte de la subjetividad de mujeres, hombres, niñas y niños mexicanos, que se re-fuerza en las relaciones cotidianas. Esta cultura de la diferencia obstaculiza la equidad para hombres y mujeres.

D) ¿Por quién votarías?

Otra pregunta relacionada con el género es la que se hizo acerca de por quién votarían las niñas o los niños para presidente de la República, dando como opciones: por un hombre, por una mujer o por cualquiera de los dos. A continuación presentamos los resultados:

Más de la mitad de quienes se identificaron como niñas o niños en la CIJ 2018 dentro del grupo de edad de 6 a 9 años tienen una percepción igualitaria sobre a quién elegirían para un cargo de poder como la presidencia de la República. Sin embargo, al observar los porcentajes de quienes sí se inclinaron por un sexo en particular, nos damos cuenta que su elección es menos favorecedora para el sexo contrario.

Tabla 2. Porcentajes de quienes se inclinaron por un sexo en particular

Votarías por:	Niña	Niño
Un hombre	8.7%	25.7%
Una mujer	28.8%	13.8%
Diferencia:	20.1	11.9

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 73 (gráfica 49).

Otro dato interesante es que niñas y niños que no especificaron su género en la boleta presentan una mayor apertura en términos de elegir tanto a un hombre o una mujer. Cuando se inclinan por un género en específico los porcentajes son muy semejantes, ya que no existe una diferencia considerable entre quienes escogieron un hombre y los que eligieron a una mujer (6.8% y 2%), como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 3. Porcentajes de quienes no se identificaron con un sexo específico y se inclinaron en las respuestas por un sexo en particular

Votarías por:	Niña	Niño
Un hombre	23.7%	16.4%
Una mujer	30.5%	18.4%
Diferencia:	6.8	2.0

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 73 (gráfica 49).

De acuerdo con lo anterior podemos relacionar que las niñas y los niños que no se encuentran encasillados en un género determinado –al menos desde la forma en la que se definieron en la boleta– tienden a ser más igualitarios en el sentido de confiar en otro sujeto sin importar el género.

Para poder interpretar por qué motivos podrían haber elegido dicha opción sería importante señalar el proceso psicológico en el que se encuentra este

grupo de edad, ya que esto puede influir en sus emociones y en sus preferencias, por lo tanto, en sus decisiones. Desde la teoría de Freud (1905) se encuentran dentro del periodo de latencia, el cual se inicia aproximadamente a los 5 años edad, después del sepultamiento del complejo de Edipo, que es el momento en que niña y niño, psicológicamente, se registran como seres sociales.

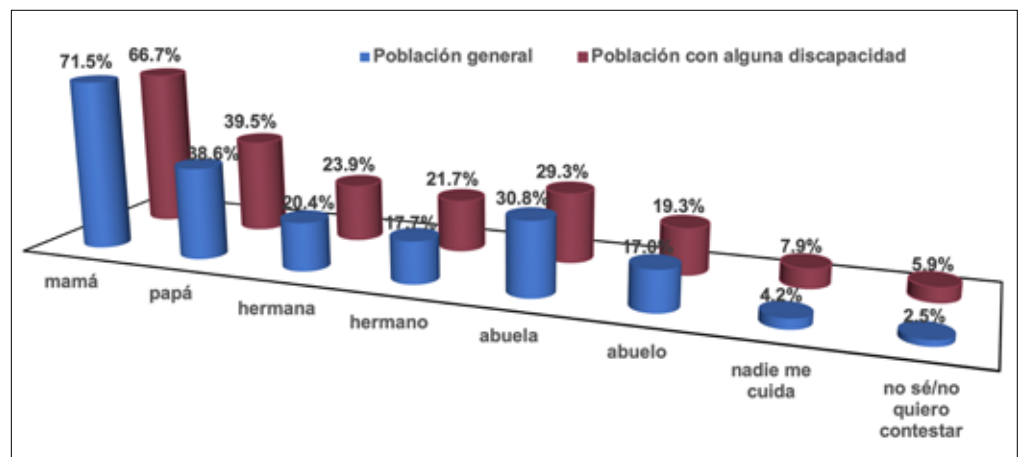
De los 5 a los 11 años aproximadamente,⁵ las infancias escolares se encuentran en el periodo latente en que niñas y niños desarrollan facultades para adquirir los conocimientos para la lucha por la vida y la apropiación de la cultura que les rodea. Ya no son seres completamente instintivos que enfocan su atención en sus necesidades básicas de supervivencia. En esta etapa adquieren capacidades que les permiten observar, interpretar y aprender de su contexto. Se comienzan a identificar con otros sujetos; es decir, aprenden conocimientos y comportamientos de otros y los adaptan a su personalidad. Estas identificaciones se dan generalmente con sujetos de su mismo género los cuales culturalmente realizan las actividades que son socialmente aceptadas para cada sexo, y la figura del amigo cobra vital importancia en este proceso.

Si pensamos en la elección de un representante, es posible que se piense en cualidades como liderazgo, astucia, inteligencia, confiabilidad, pero sobre todo que represente sus necesidades, es decir que exista una identificación con la postura propia. El hecho de que en los colegios sean separados por niñas y niños, por ejemplo, en algunos casos podría generar una identificación mayor con quien tiene sexo, y con el paso del tiempo esto puede generar mayor confianza en personas de su mismo género ya que es con quienes más conviven.

E) Cuidado de las niñas y los niños

En la CIJ 2018 se les preguntó a niñas y niños quién los cuidaba después de que salían de la escuela y se les dio la posibilidad de elegir a diferentes miembros de la familia. No es de extrañar que el más alto porcentaje recaiga en la madre. En la siguiente tabla se muestran los resultados en los que podemos observar las diferencias en cuanto al cuidado que asumen ya sea las figuras femeninas o masculinas de la familia.

Gráfica 2. ¿Quién te cuida después de la escuela?



⁵ Las condiciones culturales del contexto en el que niño y niña se encuentran, determinan e influyen este proceso es por eso que no existe una edad exacta que determinen los cambios que ocurren en los seres humanos.

Como se puede ver en la gráfica, es en las figuras femeninas en las que se centra el cuidado de la infancia en la población en general; sin embargo, en la población con discapacidad aumenta el cuidado por parte de los hermanos, existe una mayor presencia de las figuras masculinas, disminuyendo 5 puntos el cuidado por parte de la madre. Esto nos indica que en situaciones en que niñas y niños requieren mayor atención la familia entera se tiene que hacer presente para poder atenderlos; ante la dificultad de la situación el porcentaje de participación de las figuras masculinas aumenta.

Una situación importante a destacar es que los niños más vulnerables (aquellos con alguna discapacidad) son los que más reportan que nadie los cuida (7.9% ante 4.2% de la población en general), aunque el porcentaje es bajo comparado con el 100%. Es importante recalcar este punto ya que niñas y niños con discapacidad en ocasiones pueden necesitar de mayor cuidado, por lo que es preocupante este aumento en los porcentajes de niños sin cuidado alguno.

Desde lo que se plantea como la ética del cuidado (Gilligan, 2013) el cuidado debe ser visto como una cualidad humana y no como una tarea de un sexo en específico, ya que en una sociedad democrática la responsabilidad, la igualdad y la empatía hacia el otro deben estar presentes en cada uno de los ciudadanos para un buen vivir. Debemos reflexionar como sociedad qué pensamientos o comportamientos naturalizan de alguna manera el encargo del cuidado, en mayor medida, a las figuras femeninas.

Muy relacionada con esta pregunta es la asociación que hacen niñas y niños de la mujer con el espacio privado, que responde a un modelo masculino que crea jerarquías, perpetúa las desigualdades y que hace ver que la esfera pública es el lugar en el que influyen los hombres, quienes son aquellos que visiblemente lo habitan. Desde esa lógica, manifestada por niñas y niños en la CIJ 2018, las mujeres siguen ocupando un espacio secundario no tan valorado, sobre todo en el espacio privado, al no reconocerse las labores dentro del hogar. Existe así una dominación patriarcal que disocia los dos ámbitos (público y privado) y los asigna a cada género. Como hemos dicho, se percibe que las mujeres deben cuidar a los demás y quedarse en los espacios privados; esto es lo que hace que Carol Gilligan (2013) mencione que en nuestra sociedad se han escindido el amor y el trabajo, dejando las capacidades instrumentales bajo el dominio masculino.

¿Qué es aquello que impide a niñas y niños percibir que el espacio público es tanto de hombres como de mujeres? En la realidad se trata de un espacio multifuncional donde las personas se encuentran y se reconocen mutuamente, por ello es un lugar donde se construye la identidad, la ciudadanía, donde se tiene acceso a la cultura. Sin lugar a duda, en las últimas décadas se han incrementado la presencia y participación de la mujer en diversos espacios sociales, tienen un lugar notorio tanto en zonas de trabajo como en las calles, los mercados, las escuelas y muchos otros espacios en donde realizan un sinnúmero de actividades; sin embargo es una lucha que todavía se encuentra vigente. Sería importante analizar de qué manera el mandato social que se expresa en los estereotipos hace que niñas y niños no puedan reconocer la presencia de las mujeres en el espacio público.

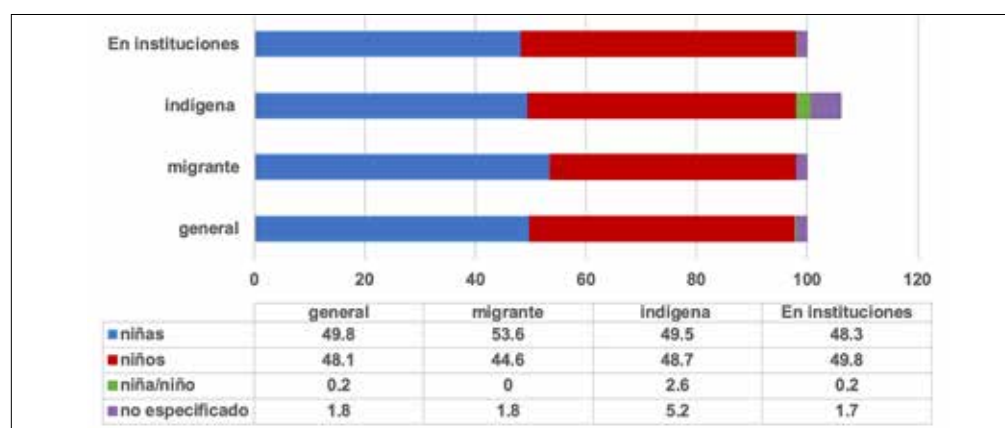
2. Participación en la CIJ 2018 por género

Desde nuestra labor en el análisis para visualizar la participación de mujeres y hombres en el espacio público, particularmente en la CIJ 2018, examinaremos de qué manera se presentó en este ejercicio:

La participación por género en esta boleta, demuestra una diferencia de 27,354 boletas impresas, destacando la participación de las niñas (49.8%) sobre los niños (48.1%) y quienes no lo especificaron (2%), esta pequeña diferencia estadística es muy similar entre los tres grupos de edad. Es importante destacar que encontramos una proporción de niños que en lugar de marcar únicamente un género marcaron tanto la opción niño como la opción niña (0.2%), o bien no lo especificaron (1.8%). Con ello podemos observar que es necesario insertar una tercera opción en la que niñas y niños puedan expresar con que género se definen también en este grupo etario. En cuanto a la participación de niñas y niños indígenas, fue en este rango de edad el que se dio una participación significativa, ya que el grupo de 6 a 9 años representó 36% dentro de la totalidad de niñas y niños que se identificaron como indígenas (el número de niñas y niños indígenas que participaron en la consulta fueron 672,373, lo que representó 11.9% del total de la muestra). Lo que hay que considerar es que este porcentaje no necesariamente refleja la verdadera participación de este sector, ya que la pregunta que se hizo fue si ellos o su familia hablaban alguna lengua indígena. Si tomamos en cuenta que la auto-identificación de ser indígena atraviesa por muchos más factores que el lenguaje, tales como el territorio, las tradiciones, las ceremonias religiosas, podríamos pensar que el porcentaje de niñas y niños indígenas que participaron en la CIJ 2018 sería mayor. En esta categoría también hubo un mayor porcentaje de mujeres participantes, 0.8% más.

Con respecto a la participación de población migrante también existe un porcentaje mayor de 9% en las niñas (53.6%) sobre los niños (44.6%). Sólo en el caso de personas que se encontraban en una institución⁶ (9,858 sujetos a nivel nacional), el porcentaje de participación fue mayor en los hombres, con 1.5% de diferencia, que podría obedecer al tipo de instituciones en las que se realizó la Consulta. Casas hogar, hospitales, centros de integración juvenil, centros de atención múltiple, etcétera.

Gráfica 3. Participación por género



⁶ Casas hogar, hospitales, centros de integración juvenil, centros de atención múltiple, etcétera.

Podemos observar a través de esta gráfica cómo la participación de la mujer en general y desagregada por ciertas especificaciones, es muy similar a la de los hombres, y en ocasiones un poco mayor.

Los factores culturales determinan las condiciones en que mujeres y hombres tienen acceso a la vida política del país, y los factores derivados de un pensamiento basado en la desigualdad de género pueden limitar un ejercicio equitativo de la participación de la mujer en el ámbito público. Es importante que niñas y niños conozcan y reconozcan que tanto hombres como mujeres tienen derecho a ser partícipes de la opinión y toma de decisiones de nuestro sistema político. Esto sólo se puede hacer a través de mecanismos que empoderen tanto a hombres como a mujeres, que den cuenta de cómo se están ejecutando los mecanismos de participación por parte de los dos sexos.

Lo que sería importante es poder visibilizar la participación de las niñas, las adolescentes y las mujeres en la vida pública, no sólo de aquellas que legalmente pueden hacer valer su ciudadanía por su mayoría de edad, sino también desde los primeros años, como es el caso de la participación de las niñas en la CIJ 2018 que, como observamos, fue muy similar a la de los niños y con una ligera ventaja. Aunque el hecho de exponer la realidad de una participación y contribución de las mujeres en la vida social no genera una igualdad sustantiva, como lo mencionan Córdova y Salazar (2017), sí podría contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria donde pudieran tener un mayor acceso a puestos de representación política y de toma de decisiones, de manera que puedan incorporar demandas de este sector en las agendas públicas.

La participación es la acción de tomar parte en decisiones y acciones que involucran a la sociedad, contribuye al fortalecimiento de la vida democrática y su efecto acumulado en esferas no políticas, como la familia, la escuela y el trabajo, tiene una influencia directa sobre su participación política puesto que, si en estas esferas primarias es un sujeto participativo, posiblemente lo sea también en la vida pública. Es por eso que para disminuir las brechas de desigualdad se debe enfatizar la valoración de la participación de la mujer en todos los ámbitos.

3. Apropiación del espacio público

En la CIJ 2018 se hicieron dos preguntas referentes a las actividades que niños y niñas hacen en el espacio del recreo y las que llevan a cabo fuera de la escuela.

A) *En el recreo*

Para las actividades que realizan en el recreo podían elegir entre diversas opciones, como platicar, leer, comer, jugar en el patio, jugar con el celular, y otras.

Las respuestas que dieron a esta pregunta nos indican que para todas y todos hay dos actividades principales: la de jugar en el patio (67.7%) y la de comer (66.1%), siguiéndoles en importancia la de platicar y la de comprar en

la tienda. La diferencia esencial la encontramos en la población que marcó al mismo tiempo las opciones niño/niña, ya que ellos dedican mucho más tiempo que los otros a leer y a jugar con el celular. Son ellos también los que tienen un porcentaje más alto (18%) en la respuesta “no me junto con nadie”, que contrasta significativamente con lo que contestaron niñas y niños (7.3% y 8.0%). Esto indica un mayor nivel de aislamiento que probablemente está muy relacionado con la exclusión por parte de sus compañeros de clase.

B) Después de la escuela

En cuanto a lo que hacen fuera del contexto escolar, se les dio la posibilidad de elegir entre actividades de recreación y esparcimiento, actividades domésticas y de cuidado, obligaciones escolares y el uso de dispositivos electrónicos. Como se puede ver en la siguiente tabla, la tarea escolar es la que los mantiene más ocupados, seguida por el uso de dispositivos electrónicos, actividades de recreación y esparcimiento y al final las actividades domésticas. Las niñas son las que tienen un porcentaje más alto de dedicación a las tareas escolares, dedican casi el mismo tiempo a los dispositivos electrónicos que a jugar y, contra lo esperado, reportan que no dedican tanto tiempo a las actividades domésticas y de cuidado. Tanto los niños como quienes marcaron el género de niña/niño mencionan que el uso de los dispositivos electrónicos es una de sus actividades favoritas, a las que le siguen la tarea, el juego y finalmente las actividades domésticas. Lo que llama la atención es que el sector de niñas/niños, tiene casi el mismo porcentaje que las niñas en el área de las tareas domésticas.

Tabla 4. Cuando no estoy en la escuela realizo actividades relacionadas con:

	Niñas	Niños	Niñas/Niños
Obligaciones escolares	71.7%	66.0%	62.7%
Uso de dispositivos electrónicos	63.9%	67.8%	66.3%
La recreación y el esparcimiento	62.1%	62.0%	59.8%
Actividades domésticas y de cuidado	59.7%	54.5%	58.4%

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 65-68 (gráfica 42, 43, 44 y 45).

C) Principales profesiones elegidas por niñas y niños

En la CIJ 2018 se preguntó a las y los participantes qué profesión u oficio les gustaría si fueran personas adultas. Se ofrecieron once profesiones que para que niñas y niños eligieran: doctor/a, maestro/a, abogado/a, policía, bombero/a, cocinero/a, deportista y secretario/a. A los grupos de edad subsecuentes se les ofrecieron algunas alternativas más como ser artista, científico o político. Lo que se observa en las respuestas de todas las niñas y los niños de estas edades a nivel nacional es que la profesión de maestro/a es la más elegida, seguida por la de policía, doctor/a y deportista.

Ahora bien, cuando separamos los resultados por género se puede observar una diferencia clara, ya que las profesiones preferidas para las niñas son las de maestras y doctoras, que están asociadas al servicio a los demás, seguidas por las de cocinera y policía, con lo que podríamos pensar que los

estereotipos de género también estarían influyendo de alguna manera en sus decisiones. Los niños eligen en orden descendente ser policías, maestros, deportistas, doctores y bomberos. El grupo que marcó niñas/niños como género es el de quienes tienen una distribución más pareja en su elección de profesiones e indicaron como sus principales preferencias el ser maestros, policías, doctores y en igual medida cocineros, bomberos y deportistas. La profesión menos elegida por las niñas es la de ser bombera y le siguen en orden ascendente el ser secretaria, abogada y deportista.

Con respecto a niñas y niños migrantes, observamos que la más elegida es ser policía, seguida por doctor, maestro y bombero. Llama la atención que la carrera de abogado también la eligen niñas y niños migrantes en el quinto lugar, situación que no se acerca a lo que niñas y niños no migrantes eligen.

En el caso de niñas y niños en instituciones, marcaron la profesión de maestro/a como la más alta, seguida por la de policía y doctor con el mismo porcentaje, a la cual le sigue la de deportista y cocinero/a. Tampoco de este grupo tenemos los datos desagregados, pero nos parece que la tendencia a ser policías viene principalmente de los niños.

En general la elección de una profesión tiene que ver principalmente con las expectativas que se han expresado en su entorno familiar, social y cultural, así como con las preferencias de cada niña o niño. El trabajo de un profesor es una de las profesiones más idealizadas por niñas y niños,⁷ que en parte puede deberse a una influencia positiva por parte de algún maestro, así como a la necesidad de compartir y también de alcanzar una posición de autoridad. Niñas y niños de 6 a 9 años están en una etapa en que comienzan a adquirir mayor libertad y autonomía y podrían tener la fantasía de ejercer autoridad sobre los otros. Ser policía o doctor expresan el probable deseo de niñas y niños a ayudar en situaciones problemáticas: “las principales características de las personalidades que los eligen son la empatía, la fuerza mental y física, la exigencia y una cierta necesidad de autoridad y poder” plantea una empresa especializada a la selección de personal (2019).⁸ El oficio de deportista podría ser debido a una necesidad de superar obstáculos; sin embargo, debido a la presencia de los medios de comunicación, algunos deportes (como el fútbol) podrían reflejar el deseo de obtener fama y estatus social.

En relación con este tema creemos que es importante visibilizar y hacer hincapié sobre el trabajo infantil en nuestro país, ya que en la actualidad niñas y niños se encuentran en situaciones que los llevan a trabajar desde una edad temprana y estas aspiraciones sobre alguna profesión u oficio quedan en un segundo plano.

Según datos de la Red por los Derechos de la Infancia en México, en 2017, de la población de 5 a 17 años había un total de 3,242,050 que se encontraban trabajando. Es importante visibilizar estas actividades productivas de niñas y niños ya que es un número considerable de casos en los que esto sucede, además de que casi 70% de los niños no recibe un salario por su trabajo o tienen ingresos hasta de un salario mínimo y 29.2% labora jornadas de más de 36 horas a la semana. En algunas ocasiones, debido a la irregularidad de estas prácticas su trabajo se realiza en ambientes peligrosos.⁹

⁷ <https://www.welcometothejungle.com/es/articulos/es-profesiones-ninos-personalidad>

⁸ Welcome to de jungle es un corporativo con sede en París, Barcelona, Bratislava y Londres dedicada a la investigación de la conformación de las empresas.

⁹ Red por los Derechos de la Infancia en México (2018) La infancia Cuenta en México, www.infanciacuenta.org

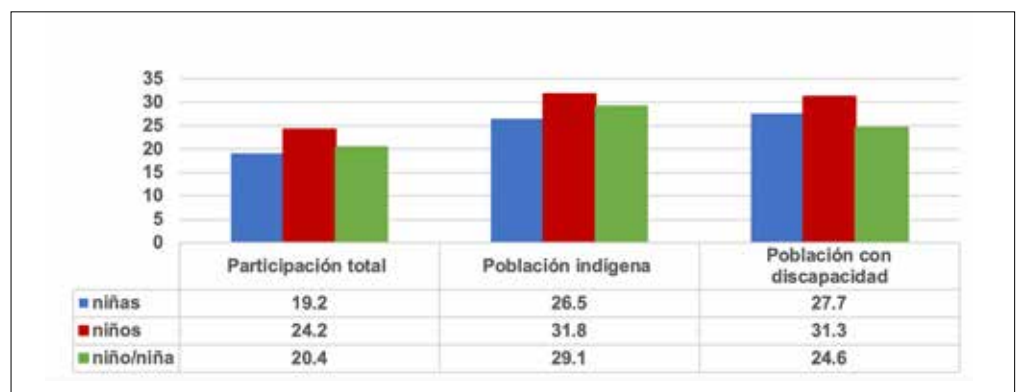
4. Violencia y maltrato

Al analizar el reporte de resultados de la CIJ 2018, podemos observar que el grupo de 6 a 9 años de edad es el que reporta una mayor experiencia de maltrato y violencia, comparado con los siguientes dos grupos de edad. En el caso de las niñas vemos que 19.2% reportó violencia en comparación con 10.1 % de las niñas de 10 a 13 años, es decir una diferencia de 9 puntos porcentuales más, y en el caso de los niños tenemos 12 puntos porcentuales más que los del siguiente rango de edad (24.2% de 6 a 9 años y 12.3% para los niños de 10 a 13, ver gráfica 53).

Cuando se pregunta a los niños si han sufrido maltrato o violencia en el último año, observamos que el estado en el que se reporta más alto índice de violencia es Nayarit, con 32%, seguido por Colima y Zacatecas con 27% y Aguascalientes con 26%. Esto contrasta con la media nacional de 22%. Es importante notar que en Nayarit la diferencia que se observa entre este grupo de edad y el de 10 a 13 años es del doble, y tres veces mayor si lo comparamos con los de 14 a 17. No tenemos datos para interpretar esta diferencia, pero cuando vemos que son los hermanos y la madre los que principalmente los agreden, podemos hacer varias preguntas: ¿es que los niños menores de 9 años son los que están más tiempo en el hogar y por tanto son más vulnerables a la violencia? ¿Es que las madres tienen menos paciencia con ellos? ¿Será que por su edad tienen menos posibilidad de impedir o responder a la agresión? ¿Es que el siguiente grupo de edad ya ha normalizado la violencia y no la percibe? Todas estas preguntas tendrían que resolverse mediante una investigación más profunda.

Otras diferencias que se pueden observar en la siguiente gráfica es que los grupos de niñas y niños indígenas y con alguna discapacidad presentan el más alto índice en general, y en todas las respuestas son los niños los que reportan mayor violencia o maltrato, con 7 o más puntos porcentuales. A este grupo no se le dio la posibilidad de identificarse con otro género, pero observamos que en la población total e indígena, quienes marcaron niña/niño reciben mayor maltrato en comparación con las niñas.

Gráfica 4. Violencia hacia población indígena y con discapacidad



Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 78 y 79 (gráficas 53, 54 y 55).

Por otro lado, en cuanto a la población migrante es importante señalar que niñas, niños y quienes no se identifican con ninguno de los géneros binarios

de 6 a 9 años, son quienes denuncian haber sufrido los índices más altos de violencia respecto a las infancias en situación de movilidad internacional. Si bien 37 de ellos dijeron no haber experimentado algún tipo de violencia, 12 sí denunciaron haber sufrido violencia y 7 no contestaron o no especificaron.

Ahora bien, evidentemente esta información nos ayuda a contrastar contextos diferentes, que en el caso de la población indígena están cruzados de manera transversal por una cuestión étnica minoritaria, que a su vez forma parte de un México desigual en el que esta población suele ser de los grupos menos favorecidos y con menor acceso a la igualdad de oportunidades.

De los tres tipos de violencia investigados (golpes, groserías y “me hacen sentir mal”), el más reportado por los niños son los golpes, 50.7%, seguidos por las groserías con un 39%. Es significativo que la violencia física es la que más se utiliza para los niños, aunque no podemos minimizar que se golpea también a 37% de las niñas. En lo que respecta a las niñas, se observa que la violencia psicológica de hacerlas sentir mal es el indicador más alto (47%), siendo las groserías las que tienen un porcentaje menor, con 34%. En el caso de aquellos que marcaron como su género niña/niño se observa que sufren mayor violencia que las niñas en el caso de los golpes y las groserías.

Respecto al tipo de maltrato o violencia, las infancias migrantes de este rango de edad denunciaron que frecuentemente “los hacen sentir mal”, que los agreden con “groserías” y que los “golpean”. Para el caso de niñas y niños en una institución, 31.6% dice que los hacen sentir mal, 30.1% denuncia haber recibido golpes y 26.6% reporta que los agreden con “groserías”. En el análisis en términos de género preocupan específicamente los altos índices de maltrato de quienes se identificaron como niño/niña, y en los cuales la agresión por parte de la madre y el padre es significativamente más alta (27% y 22%) que para las niñas o los niños (8 % y 12%, respectivamente), dando 15 puntos porcentuales más que a las niñas y 13 puntos porcentuales más que a los niños.

De acuerdo con el reporte de INMUJERES (s.f.: 3), 22% de los niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria declararon que uno de los motivos para molestar a otros niños es que no cumplan con las características del estereotipo masculino o femenino, según corresponda. Es interesante ver que una cuarta parte de los alumnos reportaron esta situación, que afecta mayormente a los niños y que es más frecuente en las primarias indígenas.

En general se puede decir que niñas y niños de 6 a 9 años tienen una mayor posibilidad de recibir agresión en la forma de castigos corporales, acosos, humillaciones y también en forma de descuido y/o negligencia. Es cierto que a esta edad empieza a haber una cierta habilidad para el autocuidado, por lo que en cierta medida son menos vulnerables que niños y niñas de 0 a 5 años, sin embargo hay que tomar en cuenta que las condiciones que enfrentan niñas y niños de esta edad pueden ser muy complejas por la diversidad de adultos con los que tienen relación y de los cuales dependen. Si consideramos además que es el período en que inicia la escolarización formal y que en el espacio escolar existe también un fuerte grado de violencia en las relaciones entre compañeros, podemos decir que existen muchas posibilidades de que puedan sufrir diferentes tipos de violencia.

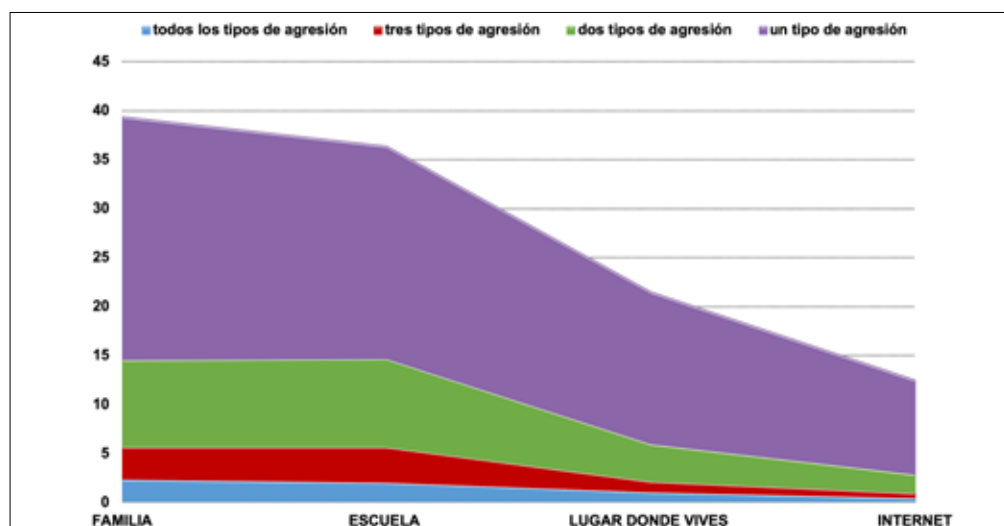
A) Los espacios de la violencia

En lo que se refiere a los espacios en los que se recibe esta violencia la boleta para este grupo les permitía elegir entre la casa, la escuela y la calle, pudiendo escoger más de una opción. De acuerdo con las respuestas podemos observar que para niñas y niños de esta edad es la casa donde principalmente se les violenta (59%) seguida por la escuela, con 36%.

También es importante considerar que, según el documento Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México, de UNICEF (2019), se reconoce que usualmente los niños que son agredidos en su casa, tienen una alta probabilidad de que se les agreda en la escuela y en su comunidad. Es por ello que una de las acciones más relevantes es la sensibilización a los padres y familiares que comparten la casa con los niños.

Precisamente podemos ver que cuando se pregunta a niñas y niños de 6 a 13 años en qué ámbito les han puesto apodos que no les gustan, los han insultado, no les dejan decir lo que piensan y/o no los dejan participar en los juegos, observamos que en niños de 6 a 9 años, la familia y por tanto el espacio de la casa es en donde reciben un tipo de agresión (24%), luego la escuela (21%) y luego el lugar donde viven (15%). Internet es el lugar donde menos agresiones se reportan, con 9%. Cuando reportan dónde reciben dos o más tipos de agresión, el ámbito de la familia y la escuela son casi iguales, pero el porcentaje es mucho menor (8.9% familia y 9% escuela), y disminuye más cuando se trata de tres tipos de agresión (3.3% familia y 3.6% escuela).

Gráfica 5. Percepción de agresión en distintos contextos



Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 61 (gráfica 38).

Para el caso que nos ocupa, la Observación General núm. 13 del Comité de los Derechos del Niño¹⁰ menciona los efectos devastadores de la violencia contra los niños, que van desde problemas de salud física, retraso en el desarrollo, dificultades de aprendizaje y consecuencias psicológicas y emocionales tales como el rechazo, traumas, temores, ansiedad y problemas de autoestima. En casos más graves afecta la salud mental provocando ansiedad, trastornos de memoria e incluso intentos de suicidio. Aunque esta mención pueda parecer exagerada, no podemos dimensionar el significado que tiene el que niñas

¹⁰ Órgano internacional de expertos en la materia, que trabaja en estrecha relación con UNICEF.

y/o niños pongan en el marco de la CIJ 2018 que el tipo de violencia que han sufrido tiene que ver con los golpes, las groserías o el que los hagan sentir mal. Ciertamente la violencia física es la que representa un riesgo mayor en el sentido de que pueden ir escalando y poniendo en peligro la seguridad e incluso la vida de niñas y niños. Sin embargo, no se puede minimizar el efecto altamente destructivo de la violencia verbal y psicológica, que puede ir desde el desprecio, la humillación y el ridiculizarlos, hasta las amenazas, el aislamiento y el hacerles sentir que nunca debieron de haber nacido o que deberían de estar muertos. La tipificación de negligencia también podría entrar en la respuesta de “me hacen sentir mal”, ya que ésta incluye, por ejemplo, ignorar sus necesidades afectivas, su desempeño escolar, sus amistades, descuidar la alimentación, la vestimenta y otras (UNICEF, 2019: 14).

Este tipo de descuido o de trato negligente, que tiene que ver con una ausencia de personas que puedan protegerlos de riesgos, cubrir sus necesidades físicas y psicológicas, aparece en la CIJ 2018 cuando los niños de esta edad mencionan las personas que los cuidan. Como se puede apreciar en la tabla 5, 4.2% de los niños de esta edad mencionan que nadie los cuida, aumentando dos puntos porcentuales en el caso de niños indígenas y casi el doble en el caso de niñas y niños con discapacidad. Los datos anteriores son preocupantes en el sentido de que el sector más vulnerable es el que plantea mayor índice de descuido.

Tabla 5. Datos comparativos entre la población general, indígena y con discapacidad sobre quien los cuida después de la escuela

	Población general	Población indígena	Población con discapacidad
Nadie me cuida	4.2%	6.4%	7.9%
No sé, no quiero contestar	5.6%	3.9%	5.9%

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 46 y 47 (gráficas 23 y 24).

Creemos que es necesario contar con más datos sobre el maltrato y la violencia hacia los diferentes grupos de edad de niñas y niños, con el fin de que se puedan diseñar políticas públicas de prevención y de protección.

5. Trato diferenciado en diversos entornos

En de la CIJ 2018 se hicieron varias preguntas con respecto a la manera en que niñas y niños perciben lo que dicen en su escuela y en su familia sobre ciertas cualidades y sobre el trato que hay que darles, según sean niños o niñas.

A) Escuela

Es necesario enfatizar la importancia que tiene la escuela sobre niñas y niños de 6 a 9 años, en virtud de que es en esta edad cuando se ven completamente inmersos ella. Es por esta razón que no podemos eludir el valor socializador que tiene el entorno escolar especialmente en estos niños que se ven enfrentados a las exigencias y expectativas de la institución, tanto a nivel del

aprendizaje como de la convivencia social. Cuando niñas y niños empiezan a tener una presencia mayor como miembros de la sociedad –más allá del contexto familiar– es cuando más abiertos están a apropiarse de los contenidos y mensajes de la cultura.

En la CIJ 2018 se preguntó a niñas y niños sobre lo que piensan sus maestros en términos de la diferencia de género. Las respuestas muestran que casi 70% dice que sus docentes piensan que hay que cuidar tanto a niñas como a niños, y aproximadamente la mitad cree que los maestros dicen que tanto niñas como niños son igual de inteligentes, valientes y obedientes. Las diferencias que ellos observan es que los maestros creen que las niñas son más obedientes (21% comparado con 8% de los niños) y un poco más inteligentes (11% vs. 8%). Todo parece indicar que la cualidad de inteligencia parece estar asociada al obtener buenas calificaciones y a tener un buen desempeño escolar, aunque nos tendríamos que preguntar si el que las niñas obedezcan y cumplan con lo que se espera también tendría una connotación de inteligencia, mucho más vinculada a la adaptación.

Las respuestas que dieron a la pregunta de a quiénes regañan más y a quiénes felicitan más las maestras y los maestros pueden estar relacionadas con el hecho de seguir las reglas. El 22.1% piensa que felicitan más a las niñas, contra 4.0 de los niños, mientras que 28.8% dijeron que regañan más los niños contra 5.4% de las niñas.

Aunque se trata de lo que niñas y niños perciben de sus maestros, nos parece que está apuntando al tipo de comunicación que tienen estos últimos con sus estudiantes, así como a los intercambios de acciones físicas y afectivas que tienen con ellos. Es muy importante incidir en este ámbito pues estas relaciones tienen un impacto que no se reduce únicamente al medio escolar, sino que afecta tanto la identidad que niñas y niños construyen sobre sí mismos, así como como la visión del lugar social que ocupan.

En este sentido también preocupa que maestras y maestros, según los resultados de la CIJ 2018, dicen que los niños son más valientes en 29.9%, contrastado con 8.1% respecto a las niñas. En los contextos escolares es importante analizar el efecto que tiene el atribuirles a las niñas una mayor fragilidad, ya que tanto la familia como los maestros dicen que hay que cuidarlas más.

B) Familia

Las respuestas que dieron las niñas y los niños en términos de lo que dicen en su casa sobre el cuidado que hay que tener hacia los hijos y sobre las cualidades de inteligencia, valentía y obediencia, nos muestran que ellos creen que 65% de los miembros de su casa piensan que hay que cuidar por igual a niñas y niños. Creen también que 60% los considera igualmente inteligentes, 52% igualmente obedientes y 44% que ambos pueden ser igual de valientes.

Cuando expresan las diferencias en cuanto a las cualidades de valentía, obediencia e inteligencia, 35% cree que en su casa dicen que los niños son más valientes, en comparación con sólo 9% para las niñas; 23% considera que en su casa dicen que las niñas son más obedientes, comparados con el 9% de los niños; y plantean que la familia considera los niveles de inteligencia de una

manera más igualitaria (12% niñas y 10% niños). Es importante notar que el grupo de 6 a 9 años es donde aparece un mayor trato desigual en las familias, comparado con los otros grupos de edad.

Por medio de la familia, un sujeto obtiene la información, los aprendizajes y habilidades necesarias para convertirse en un ser social. El lenguaje, las normas sociales, derechos, responsabilidades, costumbres, tradiciones y un largo etcétera es lo que una familia transmite a los sujetos que nacen y se desarrollan dentro de ella. El sujeto se encarga de interiorizar todo lo transmitido por la familia y decidir qué conserva para sí mismo y qué descarta.

Para que un sujeto tenga bases sólidas, en la familia se deben desarrollar relaciones de¹¹ integración, comunicación y responsabilidad, la falta de práctica de estas funciones en los grupos familiares nos lleva a establecer relaciones verticales entre los sujetos que lo conforman, construyendo relaciones basadas en el abuso de poder de algunos de sus miembros, dejando vulnerables a algunos otros, ya sea por su edad, su género o alguna otra condición.

6. Seguridad y confianza

En la CIJ 2018 se preguntó en qué lugar se sentían más seguros con respuestas a elegir entre la casa, la escuela, la calle y el internet. 85% de las niñas y 81% de los niños reportan sentirse más seguros en casa, con una diferencia realmente significativa cuando se refieren a la seguridad que sienten en la escuela (16% y 17%). La categoría de niñas/niños se siente menos segura en la casa que las dos categorías anteriores pues reportaron sólo 70%, lo que coincide con lo que expusimos anteriormente acerca de que el padre maltrata en mayor escala a esta categoría de niños. Para ellos la escuela es un espacio de seguridad mayor que para las niñas y niños (26.4% vs. 16.6% y 17.4%). La categoría de niñas/niños muestra que también se sienten seguros en internet, en una mayor proporción que las niñas y los niños.

Tabla 6. ¿En qué lugar sientes más seguridad?

	En mi casa	En la escuela	En la calle	En Internet
Niñas	85.1%	16.6%	2.9%	2.8%
Niños	81.8%	17.4%	4.0%	4.5%
Niñas/Niños	70.1%	26.4%	13.5%	12.9%
No especificado	67.6%	15-8%	4.0%	3.9%

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 92 (gráfica 67).

El lugar donde se sienten menos seguros es en la calle, que seguramente puede atribuirse a la violencia que existe en el espacio público y a las historias que escuchan en sus casas. En el estudio realizado por Gulgonen y Corona (2015) en la Ciudad de México sobre la percepción que tenían los niños de los espacios públicos, la calle fue el lugar que los niños consideraron más hostil porque tenían temor de ser secuestrados o asaltados. Las niñas reportaban que tenían miedo de las figuras extrañas, especialmente de los hombres, y la mayoría de las historias que contaron sobre las calles tenían que ver con robos a mano armada y con escuchar balazos en el espacio público. En la CIJ 2018 ciertamente las niñas son las que menos seguridad sienten en la calle y en internet.

¹¹ Catálogo de acciones de educación cívica y formación ciudadana, IEDF, México, 2008.

En cuanto a la confianza, 84% de este sector menciona confiar en su familia y sólo 14% en sus maestras y maestros. Llama la atención que sus amigas y amigos tienen un nivel de confianza igual al de la policía (9%) y que la menor confianza es en el ejército.

Tabla 7. Yo confío en:

Mi familia	Mis maestros y maestros	Mis amigas y amigos	En la policía	En el ejército
84.5 %	14.4 %	9.5 %	9.2 %	6.6 %

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 96 (gráfica 70).

Lo que es paradójico es que la casa se reporta como el ámbito de mayor seguridad y confianza y a la vez es el espacio donde reciben mayor violencia y maltrato. Esto parece indicar por un lado que la seguridad y confianza en su casa tiene que ver con los aspectos de provisión (techo, comida), así como de tener vínculos. El peligro de esta paradoja es que niñas y niños aprenden que aquellos que los tienen que proteger y cuidar también los agreden, y por tanto internalizan que la violencia es algo natural dentro de las relaciones, lo que se legitima desde el primer espacio de socialización que es la familia. Esto se va repitiendo de generación en generación, provocando a nivel social una transmisión de patrones transgeneracionales de violencia.

7. Sugerencias que hicieron niñas y niños al gobierno para poder vivir mejor

De acuerdo con las respuestas de un muestreo aleatorio simple –el cual se basó en elegir los temas que aparecen con mayor frecuencia–, las niñas y los niños de este grupo de edad piden directamente que se erradiquen la violencia y el bullying. Piden también que los policías sean más amables. El tema de seguridad da cuenta de la necesidad que tienen niñas y niños de un mayor cuidado para sentirse más protegidos. Esta categoría aparece en los tres grupos de edad en esta Consulta. Agrupamos este contenido en seis temáticas generales para la edad de 6 a 9 años:

Tabla 8. Para que las niñas y los niños vivamos en un México mejor, me gustaría que el gobierno hiciera:

	Violencia	Seguridad	Democracia	Medio ambiente	Educación	Economía
Respuestas	Erradicación del bullying	Mayor cuidado a las niñas y los niños	Que el gobierno no robe	No tirar basura	Mejores escuelas	Ayudar a los pobres
	Policías amables que no insulten	Mayor seguridad	Más igualdad	Mayor cuidado de la naturaleza	Hacer más centros recreativos	Becas
	Erradicar la violencia		Democracia	Hacer más parques		Más empleo
			Honestidad de los gobernantes			

Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p.120.

La palabra democracia o algunos de los valores que conlleva este sistema de gobierno y de vida está presente en lo que piden los tres grupos de edad; el tema del cuidado del medio ambiente es algo muy importante, en el que piden un mayor cuidado de la naturaleza, no tirar basura y tener más parques. El tema de educación aparece no sólo en términos de pedir mejores escuelas, sino también de que exista un apoyo económico para asistir a las mismas. La necesidad de más empleo y ayuda económica también es algo que está presente en este grupo de edad y los consecutivos. Otro tema importante que está asociado a poder vivir de mejor manera es el que existan parques y centros de recreación, petición que también podemos encontrar en los otros grupos de edad.

En general sería importante tomar en cuenta estas opiniones no sólo para generar el análisis de esta Consulta, sino también para que estas temáticas –que probablemente sean problemáticas en sus vidas–, sean tomadas en cuenta para las consultas posteriores, sobre todo las que se repiten en los tres grupos etarios.

8. Hallazgos relevantes en el grupo de 6 a 9 años

En este apartado se hace una breve síntesis de los principales hallazgos para reflexionar de una manera general sobre las temáticas expuestas, sin el afán de generalizar ya que, como se ha mencionado y trabajado en el análisis, México es un país multicultural con una gran diversidad de escenarios económicos, sociales, culturales y religiosos por lo que los resultados que se presentan necesariamente son parciales y sólo indican ciertas tendencias.

En cuanto a los estereotipos de género. De acuerdo con los datos producidos en la CIJ 2018, en el grupo etario de 6 a 9 años, se han podido detectar ciertos prejuicios y estereotipos en sus respuestas, que evidentemente están relacionados con modelos culturales que aun a su corta edad van aprendiendo en la interacción con el ámbito familiar, social y comunitario, los cuales de manera clara les transmiten lo que es permitido y lo que se espera de ellos. Estos prejuicios y estereotipos los podemos encontrar tanto en niñas y niños como en jóvenes y en adultos.¹²

Las características o habilidades que niñas y niños de 6 a 9 años asignaron tanto a hombres como a mujeres son un producto del medio que les rodea. Lo que es importante mencionar es que las significaciones de lo que es ser mujer u hombre, al ser precisamente productos culturales, pueden ser modificadas a través de nuevas prácticas.

Niñas y niños opinaron sobre quién es más fuerte o inteligente, los porcentajes se inclinaron a los hombres con respecto a la fuerza; la inteligencia fue generalmente más igualitaria, pero comparando hombres y mujeres se inclinaba hacia las mujeres. Como vemos, existen ciertas tendencias que se aproximan más a un género que al otro, pero no hay que olvidar que hay quien piensa diferente puesto que estos porcentajes nunca representaban 100%, y es ahí, en esta diferencia, donde podemos ver que existen otras formas de entender los roles que van más allá del pensamiento y las prácticas tradicionales basadas

¹² Aunque la CIJ 2018 sólo fue realizada a niñas, niños y adolescentes, podemos ver las conductas de los adultos desde la percepción de las niñas y los niños.

en un supuesto “orden natural” que asocia a la mujer con un rol reproductivo (cuidado) y al hombre en un papel productivo (económico).

El juego y los juguetes en la infancia, como hemos visto, son un medio esencial para la producción y el aprendizaje de nuevos conocimientos; la equidad, la igualdad, el trabajo en equipo, el respeto, la libertad, entre otros pilares democráticos, se pueden interiorizar a través de juguetes y dinámicas lúdicas, ya sea virtuales o presenciales, que sean neutrales. Lo que pudimos observar es que el juego basado en el orden patriarcal en que vivimos nos lleva a resultados como los expuestos en la CIJ 2018, puesto que sólo una tercera parte (29% y 27%) de los niños y niñas participantes piensan que tanto niñas como niños pueden jugar con muñecas y muñecos de acción.

Así también, en la pregunta ¿Por quién votarías? notamos que existe una confianza por parte de algunas/os niñas y niños para elegir a sus líderes con base en su propio sexo. Cuando se inclinaban por algún sexo específico la diferencia en la elección es destacable: niñas por mujer 28.8%; por hombre, 8.7%; niños por mujer 13.8%; por hombre, 25.7. Aunque probablemente la etapa de desarrollo psíquico en la que se encuentran podría influir según lo mencionamos en el análisis, habría que ver en qué casos intervino algún prejuicio o estereotipo de género en su elección.

Con respecto a la pregunta ¿Quién te cuida después de la escuela?, se observó que es la madre principalmente y otras mujeres de la familia las que tuvieron los mayores porcentajes, aunque también mencionaron a algunos miembros masculinos de su familia. La responsabilidad de los familiares y educadores que son quienes están más cercanos a las niñas y los niños es relevante, ya que, como lo dijimos anteriormente, es en los sectores familiar y escolar donde se producen y reproducen la mayor parte de los estereotipos de género y se establece un trato diferenciado a los niños y las niñas de este grupo etario. El lenguaje y las conductas tanto de familiares como de maestros transfieren mensajes de cómo se debe percibir el mundo. En la CIJ 2018, según la percepción de niñas y niños de este grupo etario, sí existe aún una diferencia en algunos casos entre las cualidades o tratos que se dan a una niña o a un niño. Aun cuando 70% mencionó que los maestros dicen que tanto niñas como niños son valientes, inteligentes y obedientes, y 60% mencionó que los familiares piensan de igual forma, todavía existe un porcentaje de 30% y 40% de inequidad en el cual habría que trabajar.

En cuanto a violencia y maltrato. Uno de los principales hallazgos en relación con el tema de la violencia en la CIJ 2018 es que el grupo de 6 a 9 años de edad es el que reporta una mayor experiencia de maltrato y violencia, comparado con los siguientes dos grupos de edad. Es en el estado de Nayarit donde la violencia hacia niños de esta edad es particularmente grave, ya que los actos agresivos hacia ellos representan el doble que los que reportan los niños de 10 a 13, y el triple si lo comparamos con los de 14 a 17. Los siguientes estados en los que se manifiesta más agresión son Colima, Zacatecas y Aguascalientes.

Por otro lado, es importante señalar que respecto a las infancias en situación de movilidad internacional, niñas, niños y quienes no se identifican con ninguno de los géneros binarios son quienes denuncian haber sufrido los índices

más altos de violencia. Casi una cuarta parte de las infancias migrantes provenientes de Centroamérica de 6 a 9 años denunció hechos violentos en contra de su persona, lo cual está por encima de los otros grupos de edad.

El principal tipo de violencia que recibe este grupo de niños son los golpes (principalmente hacia los niños), seguidos por las groserías. En lo que respecta a las niñas, se observa que la violencia psicológica de hacerlas sentir mal es el indicador más alto. En el caso de aquellos que marcaron como su género niña/niño se observa que sufren mayor violencia que las niñas en el caso de los golpes y las groserías, esto es altamente preocupante ya que la agresión por parte de la madre y el padre hacia ellos es significativamente más alta.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto es importante destacar que niñas y niños de 6 a 9, con respecto a los otros grupos etarios, reciben una mayor cantidad de actos violentos, tales como castigos corporales, acosos, humillaciones y también en forma de descuido y/o negligencia. Un aspecto a tomar en cuenta es que al empezar a entrar al espacio escolar se incrementa la posibilidad de recibir agresiones debido al alto índice de violencia que existe en este ámbito.

En cuanto a los espacios donde principalmente se violenta a estos niños (no sólo físicamente, sino a través de insultos, apodos o castigos, o bien no los dejan jugar ni expresar su opinión), el más importante es la casa, seguida por la escuela. El porcentaje de niños que mencionó recibir violencia en las calles es bastante bajo, probablemente porque se ha limitado muchísimo la posibilidad de salir a la calle. En ese sentido puede decirse que se han refugiado en los espacios digitales, donde menos agresiones reportan.

Hay que destacar también la violencia en forma de descuido o trato negligente, que tiene que ver con una ausencia de personas que puedan protegerlos de posibles riesgos, cubrir sus necesidades físicas y psicológicas. En este sentido en la CIJ 2018 sí aparece en un porcentaje bajo (4.2%) de niños que mencionan que nadie los cuida. Este porcentaje aumenta un poco en el caso de niños indígenas y casi el doble en el caso de niñas y niños con discapacidad, lo que nos parece realmente preocupante.

Creemos que el tema de violencia hacia la población infantil y adolescente es uno de los aspectos que es muy importante abordar y solucionar en términos de políticas públicas, ya que tenemos la responsabilidad de protegerlos contra todas las formas de malos tratos, abusos y negligencias.

En cuanto a seguridad y confianza. La mayor parte de este grupo de niñas y niños reportó que se sienten mucho más seguros en su casa que en los espacios escolares, la diferencia entre estos dos ámbitos es bastante grande (69 puntos porcentuales en el caso de las niñas y 64 puntos en los niños). El sector que se definió como niñas/niños se siente menos seguro en la casa que las dos categorías anteriores, lo que coincide con los resultados que arrojaron las respuestas de esta categoría de niños, quienes mencionan que el padre es el que los maltrata en mayor escala comparado con los otros sectores. Para ellos el espacio en el que se sienten más seguros son la escuela e internet.

A manera de conclusión

El objetivo de la información que hemos presentado es propiciar una sensibilización para que las personas adultas comprendan los retos que enfrentan niñas y niños de 6 a 9 años en su transición entre el preescolar y la primaria, tanto en términos de la vulneración de su derecho a un buen trato, de las múltiples exigencias académicas que se les imponen, como del tipo de relaciones que se espera de ellos ante sus compañeros y maestros. Confiamos en que el anterior análisis contribuya a una transformación social basada en la práctica de la participación, la educación en valores y los derechos humanos, que aporte elementos que resignifiquen nuestro quehacer cotidiano hacia la formación de un entorno más igualitario e incluyente para formar sujetos críticos y transformadores de los modelos de pensamiento que restringen y discriminan al otro.

Las categorías de género, edad, nacionalidad, etc. son sólo clasificaciones que nos sirven para establecer conjuntos, sin embargo no deben ser utilizadas para calificar o medir las cualidades de un sujeto y mucho menos para influir en nuestro trato hacia ellos. Para generar entornos más igualitarios es necesario dejar a un lado las clasificaciones sociales predominantes que asumen como “normal” o permitida alguna cualidad o comportamiento de los sujetos, debemos valorar sus diferencias, ya que en la diferencia es donde se encuentra el valor fundamental de los seres humanos, lo que los hace únicos, valiosos e irremplazables.

El ser niño, niña o adolescente no es una limitación, es una oportunidad para crear nuevas formas de interactuar y participar activamente, nuestras infancias forman parte del presente, son potenciales agentes sociales de cambio y necesitan ser escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta.

Bibliografía

- Agresta, Camila, *Efectos del abandono temprano en la estructuración psíquica* (Trabajo Final de Grado) Montevideo, Uruguay, Universidad de la República, 2015, pp.6-7.
- Alonso Alonso, R. y Fombuena Valero, J., “La ética de la justicia y la ética de los cuidados” en *Portularia*, VI(1), 2006, 95-107. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1610/161016087008>
- Álvarez Gutiérrez, M. G. y Castillo Koschnick, J. G., *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*, México, UNICEF, 2019.
- Bartolomé, M. A., *Procesos Interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI, 2006.
- Berger y Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, 2003.
- Blos, P., *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, 2011.
- Camilleri C., *Antropología cultural y Educación*, París, Francia, UNESCO, 1985
- CEDAW (2018), Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer.
- Coll, C., “Constructivismo e intervención educativa” en *Aula e Innovación Educativa* N°. 3, 1992, pp. 79-85.
- Connell, R., *Masculinidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003
- Córdova y Salazar, “Presentación”, en *La representación política de las mujeres en México*, México, Instituto Nacional Electoral, 2017.
- CNDH, *Participación política de la mujer en México*. Presentación, México, 2009.
- Chang S. y Enriquez K., *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*, Buenos Aires, CLACSO, 2013.
- Delalande Julie, “Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation” en *Terrin*, N°. 40, 2003, pp. 1-14.
- Dio Bleichmar, E., *Manual de psicoterapia de la relación entre padres e hijos*. Barcelona, España, Paidós, 2005
- Dolto, F., *Psicoanálisis y pediatría. Las grandes nociones del psicoanálisis dieciséis observaciones de infantes* (22ª. ed.), México, Siglo XXI Editores, 2007, pp. 46-47.
- Duarte Quapper, C., “Sociedades adultocéntricas, sobre sus orígenes y reproducción” en *Última década*, núm. 36, Valparaíso, CIDPA, 2012.
- Dulamdary, Enkhtor, “Abriendo caminos: impulsando la participación infantil en un estudio sobre castigos físicos y emocionales de niños en Vietnam” en *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, 2007.
- Ferreiro, Emilia, *Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del Niño*, México, D.F., Siglo XXI Editores, 1979, pp. 29.
- Freidenberg, F. (Ed.), *La representación política de las mujeres en México*, México: INE, UNAM, 2017.
- Freud, A., *Psicoanálisis del desarrollo del niño y el adolescente*, Londres, Paidós, 1969, pp. 89-92
- Freud, S., *Obras completas vol VII- Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)*, Madrid, España, Amorrortu, 1978.
- Gilligan, C., *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- _____, *La ética del cuidado*. Barcelona, España, Fundació Víctor Grífols, 2013.
- Gulgonen, T. y Corona, Y., “Children Perspectives on Their Urban Environment and Their Appropriation of Public Spaces in Mexico City” en *Children Youth and Environments*, vol. 25, núm. 2, Child-Friendly Cities: Critical Approaches, 2015, pp. 208-228
- Harris, Marvin, *Antropología cultural*, Madrid, España, Alianza, 2006.
- Horno Goicochea, Pepa, *Amor, Poder y Violencia: Un análisis comparativo de los patrones de castigo físico y humillante*, Madrid, España, Save the Children, 2005.
- IEDF, *Catálogo de acciones y formación ciudadana*, México, pp. 28, 109,111, 2008.
- INMUJERES, *Maltrato Infantil, Sistema de indicadores de género*, 2006. Disponible en: http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Maltrato_infantil1.pdf
- Kaluf, C. Y Maurás, M., *Regreso a casa. La familia y las políticas públicas*, Bogotá, Colombia, UNICEF, Ed. Santillana, 1998.
- Kohlberg, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

Krotz, E., "La antropología mexicana actual y futura: tres puntos críticos" en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 51, 1997, pp. 9-18,

Leccardi, C. Y Feixa, C., "El concepto de generación en las teorías de la juventud" en *Última década*, núm. 34, Valparaíso, Chile, CIDPA, 2011.

Liebel, M., "Paternalismo, participación y protagonismo infantil" en Corona, Y. Linares, M (Coords.) *Participación infantil y juvenil en América Latina*, México, UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de Valencia, 2007.

Lozano, I., Hernández I., Argot, M., *Entender la vida de otra manera. Cuaderno de trabajo para promotoras, ciudadanas en movimiento por la democracia*, México: Instituto de la Mujeres del Distrito Federal, 2002.

Medina, H. A., "La cuestión étnica en México: una reconsideración histórica" en *Boletín de Antropología Americana*, núm. 16, 1987, pp. 5-20.

Medina-Vicent, M., "La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel postconvencional contextualista" en *Revista Internacional de Filosofía*, núm. 67, Barcelona, España, 2016, pp. 83-98.

Mendoza C. H., "Dime con qué juegas y te diré quién serás. Análisis de campañas navideñas de juguetes para niños y niñas en televisión de señal abierta en Lima (2011-2012)" en *Correspondencias & Análisis*, núm. 3, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú, 2012.

Molina, R., "El juego como medio de socialización" en *Innovación y Experiencias Educativas*. Revista digital, núm. 14, 2008.

Oliva, E. Villa, V., "Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización" en *Justicia Juris*, vol. 10, núm. 1, 2014, pp. 11-20.

Ortiz Guitart A. y Prats Ferret (Eds.) *Espacios públicos, género y diversidad. Geografía para unas ciudades inclusivas*, Barcelona, España, Icaria Editorial, 2014.

Pizzo, M. E., *El desarrollo de los niños en edad escolar*, Buenos Aires, Argentina, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2006.

Podesta Siri, R., "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural, experiencias infantiles innovadoras" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, 2004, pp. 129-150.

Ramírez, Hernández N., "Caminito de la escuela: voces de niñas y niños de 6 a 9 años de edad en la Consulta 2015" en *Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la Consulta infantil y juvenil 2015*, México, INE, 2017.

Las niñas y las adolescentes en México frente a la violencia, México, Save the Children, s.f., Disponible en: <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/76/76f9829b-4ba5-47b6-bf24-b508abcbfeda.pdf>

Informe nacional sobre violencia de género en la Educación básica en México, México, UNICEF, SEP, 2009. Recuperado de: <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/informe-nacional-sobre-violencia-de-genero-en-la-educacion-basica-en-mexico>

Niños y Violencia, Innocenti Digest núm. 2, Florencia, Italia, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, 1997.

Weiss, H. et al., "Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity" en *Equity Matters: Research Review*, núm. 5, Columbia University, 2009

Yanagisako, S. "Mixed Metaphors: Native and Anthropological Models of Gender and Kinship Domains" en Collier, J., Yanagisako, S. (Ed.) *Gender and Kinship: Essays Towards a Unified Analysis*, California, EE. UU., Stanford University Press, 1987, pp. 3-24.

Referencias electrónicas:

<http://www.encyclopedia-infantes.com/genero-socializacion-temprana/>

<https://www.google.com/amp/s/www.eluniversal.com.mx/estados/censo-2020-el-reto-para-el-pueblo-afromexicano%3famp>

<https://www.healthychildren.org/spanish/ages-stages/gradeschool/Paginas/gender-identity-and-gender-confusion-in-children.aspx>

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/violencia2018_Nal.pdf

El lugar de la diferencia en las familias y la escuela. Desigualdades de género, violencia y discriminación (grupo de 10 a 13 años)

Minerva Gómez, Ana Lázaro, María Meléndez

Introducción

En estas primeras líneas queremos compartir algunas reflexiones generales que se suscitaron durante la revisión de resultados de la CIJ 2028. Se trata de un primer contexto de planteamientos que iremos retomando durante el análisis de la información.

El tránsito de los niños y niñas por estas etapas de la vida nos invita a pensar en las experiencias que marcan subjetivamente su condición de niñez y preguntarnos cómo afrontan las problemáticas sociales, familiares y escolares que han dejado plasmadas en la boleta de la CIJ 2018. La lógica etaria divide etapas y momentos del ciclo de vida, pero al mismo tiempo nos permite visualizar el cómo y desde dónde se van conformando como sujetos, censor que vislumbra los asentamientos de las formas instituidas que prevalecen respecto a su crianza y educación.

También dio oportunidad de plantearnos cómo los elementos externos –lo social–, permean el mundo interno de niños y niñas, por ello coincidimos en la importancia de “comprender las formas en cómo la violencia se manifiesta en los vínculos familiares y escolares, y cómo impacta el mundo interno de los niños” (CEDAPP, 1999: 9).

Françoise Dolto, en su libro *La Causa de los Niños* (1986), escribe que niños y niñas y otros, adultos en devenir, son ya sostén espiritual y fuerza viva del grupo familiar y social del que son parte. Agrega que esa fuerza, esa esperanza de renovación vital que la niñez representa, es una potencia que los adultos sistemáticamente nos negamos a reconocer. Este diálogo con los resultados de la CIJ 2018 es una invitación constante y urgente a reconocerlos en sus potencias y posibilidades.

Nadar entre las respuestas y opiniones de la niñez y adolescencia en esta Consulta 2018 nos obliga a no perder la memoria y plantear que es momento de recordar nuestro compromiso y responsabilidad con el buen vivir de la humanidad y su porvenir, por ello es necesario ser subversivos en un sentido creativo, cuestionar nuestra cómoda cotidianidad y voltear a ver esa fuerza viva y potente que tenemos en el país y que representa, además, la tercera parte de la población nacional.

La Consulta Infantil y Juvenil 2018 es una radiografía de las formas instituidas del ámbito privado, pensado como un sistema que contiene a la familia y por ende a las niñas y adolescencias. Es en el ámbito privado donde niñas, niños y adolescentes pueden ver limitada y frenada su autonomía, por un sentido equívoco de sobreprotección que no garantiza el despliegue de los sujetos, limitando la construcción de ciudadanía y su ejercicio futuro sobre condiciones de libertad y toma de decisiones, mismas que se deben impulsar desde las primeras etapas de la vida. Pero para ello es necesario reflexionar y deconstruir los significados que el mundo adulto sigue sosteniendo sobre las formas de cuidado y crianza, sobre todo aquellas que prevalecen en torno a la apropiación, disciplina y obediencia.

Podemos observar que si bien un porcentaje amplio de población infantil y adolescente acude a la escuela, aún falta que el derecho a la educación sea una condición de igualdad para ciertos sectores sociales; sin embargo, hubo preguntas que no fueron dirigidas considerando específicamente a aquellos niños, niñas y adolescentes que no van a la escuela. Por ello podemos preguntarnos por los esquemas de exclusión que en ocasiones establecemos, pero también en la necesidad de que este mecanismo de sondeo pueda llegar a todas las niñas, niños y adolescentes del país sin importar sus condiciones y circunstancias.

Sin duda, el contexto educativo que se hace visible en las expresiones de la CIJ 2018 invita a replantear y también reflexionar los aspectos históricos que dieron fundamento a la escuela de esta época, quizás con la intención de buscar rutas posibles para reorientar su labor hacia el fortalecimiento de la autonomía de niños y niñas, en lugar del disciplinamiento, la reproducción de la desigualdad y la discriminación.

La escuela y la familia son instituciones centrales en nuestra sociedad y sensibles a las problemáticas que enfrentamos en el país en términos de violencia, inseguridad, crimen organizado, entre otros. Contexto social que genera muchas frustraciones en la vida de cualquier sujeto, activando las formas agresivas que subrayan la discriminación por género, edad o etnia. Circuitos de violencias que se reproduce en los distintos contextos sociales e instituciones, vaivén en el que todos, incluidos niños, niñas y adolescentes quedan atrapados sin tener la posibilidad de crear explicaciones posibles, sentidos distintos.

Pero ¿a quién se le atribuye la responsabilidad de las circunstancias de los sujetos, sobre todo infantes, adolescentes y jóvenes? En general a la familia, y se le exige que sus miembros sean buenos sujetos, pero la familia con múltiples esfuerzos se enfoca en las necesidades básicas de manutención, los padres salen al contexto laboral y para los niños y niñas se va desdibujando ese punto de anclaje, el cuidado recae en forma generalizada en las abuelas u otras mujeres de la familia extendida, o en centros de cuidado y, a sabiendas de ello, no se ha generado una política pública que tenga como objetivo apoyar la labor de las familias en el cuidado de sus hijos e hijas. No políticas focales para los distintos sujetos de los grupos familiares, sino una política pública hacia las familias, desde el contexto local y/o comunitario; acompañamiento y apoyo de las familias en su labor de crianza y de cuidados.

En lugar de ello, perviven concepciones añejas que ya no dan respuesta a las problemáticas sociales actuales, lo que genera incertidumbre, impotencia

ante la ausencia de respuestas, frustración ante las realidades que enfrentan las familias y la escuela, sumado al imaginario del incumplimiento –desde preceptos de idealización– de lo que es o debería de ser la familia.

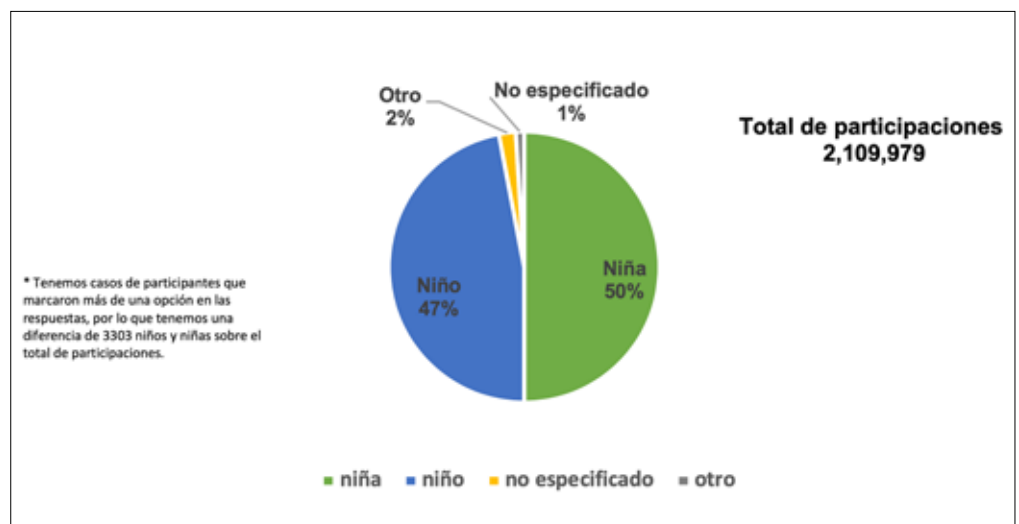
Veremos en los resultados de la CIJ 2018 cómo la escuela y la familia son dos instituciones centrales para la construcción de los sujetos y definición de las cualidades de vínculos entre pares, con los adultos de sus grupos de referencia familiar y en el medio escolar. Las texturas de los vínculos que señala este grupo de edad hablan de una realidad que no podemos soslayar. Necesitamos preguntarnos sobre los malos tratos que definen las relaciones tanto de los adultos hacia niños y niñas como entre pares. No podemos ignorar el efecto que ello cobra en la vida social y encarar las enormes dificultades que mostramos como género humano ante la diferencia, ante lo ‘otro’. Quizás tenemos mucho que aprender de la condición de otredad y trabajar el miedo que se cuele permanentemente ante la agresión, la burla, el desprecio, lo distinto.

Tenemos que ser creativos junto con las niñeces y adolescencias que a esta edad han aprendido de los adultos la falta de reconocimiento del otro como sujeto. “No se lo respeta como futuro adulto, se lo trata como no persona, como si no estuviera en ese porvenir” (Dolto, 1991:197). Trabajemos para que las generaciones que inician su transición a la juventud puedan construirse en otras lógicas de intercambio, donde la medida no sea el dominio, sino el cuidado del otro, el reconocimiento, el respeto y la solidaridad. Si no consideramos lo colectivo, escuelas y familias estarán subrayando permanentemente el individualismo como medida del vínculo, en lugar del intercambio de dones y la retribución al ámbito colectivo.

Dialogando con los resultados de la CIJ 2018

En la Consulta Infantil y Juvenil 2018 el grupo de 10 a 13 años reunió el porcentaje mayor de boletas, con una participación de 37.2% y un total de 2'109,979 niñas, niños y adolescentes (Gráfica1).

Gráfica 1. Participación por género de niñeces de 10 a 13 años, CIJ-2018



Fuente: Análisis de datos de las mesas de liberación del INE, 2018.

En este grupo de edad 95.7% asiste a la escuela, 0.3% no va a la escuela y 4% no especificó si va o no a la escuela.

Los estados donde hubo mayor participación en estas edades fueron Aguascalientes, con 33.8%; Colima, 44.4%; y Ciudad de México, 33.1%. En contraste, los estados con menor participación fueron Baja California, con 18.8%; Durango, 17.9%; y Chiapas, 17.7%.

Del total de participantes en la CIJ-2018, 11.9% (que equivale a 672 mil 363) corresponden a niñas, niños y adolescentes de población indígena. De esta cantidad, 39.2% (o sea, 263 mil 566) pertenecen al grupo de edad de 10 a 13 años.

La participación de niñas que viven con alguna discapacidad fue de 3%, lo que representa 200,000 niñas, niños y adolescentes. Como se puede observar, es un porcentaje pequeño, siendo de gran relevancia incrementar la opinión de esta población para conocer sus circunstancias y demandas.

Niñas, niños y adolescentes indígenas o con alguna discapacidad tendrían que ser los primeros en recibir una atención puntual y oportuna debido a sus circunstancias, pero son más vulnerables ante un medio que los desafía permanentemente. Es necesario promover la convocatoria de participación a un número mayor de infancias. Pensar en infancias otras y múltiples a las que hay que escuchar y hacer visibles dentro del mosaico cultural y social que prevalece en nuestro país.

Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre aspectos relacionados con igualdad de género en el segmento de 10 a 13 años

“Más libertad de expresión, que alla pláticas en las escuelas sobre la diversidad de géneros”¹³
(Niña, 10 a 13 años)

“Que acepten a las personas y como son gays o lo que sea porque todos somos iguales y que haya igualdad”
(Niño, 10 a 13 años)

Niñas, niños y adolescentes son sujetos con historia y relaciones, son parte del contexto social y cultural de clase y género en el que habitan. La sociedad con sus distintas tradiciones y costumbres ha generado roles de las diferencias entre los géneros. Por ejemplo, el color que define cada identidad sexual, la vestimenta, los juguetes o las formas de convivencia que pautan nociones que tenemos que transformar más que reforzar.

A partir de la elección de juguetes, muñecas para las niñas o muñecos de acción para niños, se abre un espacio de reproducción de prácticas sociales estereotipadas que tienden a separar lo que se define propio para las niñas o para los niños, respuestas donde ellas y ellos ponen en escena los roles sociales en los que se desenvuelven de manera cotidiana, pero que también hablan de un ejercicio de poder al subrayar lo que es propio de niñas y niños.

El tema de género es uno de los ejes centrales en la CIJ-2018. En el caso de los niños y niñas de 10 a 13 años, la boleta daba la opción de autodefinirse

¹³ Las opiniones de las niñas se reproducen literalmente de lo que respondieron a la pregunta abierta de la CIJ 2018 “Para que las niñas y los niños vivamos en un México mejor, me gustaría que el gobierno hiciera...”.

como niña, niño u otro. Si bien es una sencilla pregunta, la opción otro es una posibilidad alterna de adscripción, pero también permite el cuestionamiento sobre la imposibilidad de hablar de homosexualidad, bisexualidad o no binario. Ruta que plantea la alternativa de indagar o seguir explorando lógicas sexuales de una condición distinta y el sentido latente de su presencia. Abrir la posibilidad de conocer cómo significan esa asignación 'otra'.

Niñas, niños y quienes no se identifican con ninguna de las categorías binarias de género comparten una forma particular de ver y entender el mundo que los rodea, la forma en la que lo perciben tiene una relación directa con su experiencia y desarrollo, pero también con el contexto sociocultural.

Percepción de elección de objetos y cualidades de las niñas y niños

En este primer apartado se aborda la percepción que tienen los niños y las niñas acerca de los estereotipos pautados de manera cotidiana en los juguetes y sus cualidades. Lo que las niñas mencionan establece una relación entre los roles e identidades de género con los objetos con los que suelen jugar.

Vivimos en un contexto de alto consumo, donde los aportes del mercado del juguete ejercen una influencia importante al consumidor. La publicidad tiene un peso significativo en la decisión de lo que se consume, realizar una actividad o adquirir un objeto. Lo mismo sucede con la población infantil y adolescente, la información o desinformación publicitaria tienen un peso importante en la decisión de un niño o niña al elegir un juguete o algún otro producto, los cuales en su mayoría tienen una carga simbólica con connotaciones sexistas, vinculadas a los estereotipos de género.

Tabla 1. Percepción de elección de objetos y cualidades de niñas y niños

OBJETOS Y CUALIDADES				
Para ti, ¿quiénes pueden...?				
	Niñas %	Niños %	Igual %	Ninguno %
Pueden jugar con muñecas	54	2.7	35.6	4.6
Pueden jugar con muñecos de acción	2.4	48.2	38.1	4.3
Ser más inteligentes	7	5.2	78.3	2
Realizar tareas de la casa	12.2	3.9	71.2	5
Ser más fuerte	2.8	33.3	51	2.3
Percepción sobre actividades que niñas y niños pueden realizar por igual				
	Niñas %	Niños %	Igual %	Ninguno %
Juegos	36.3	24.1	41.9	30.3
Habilidades	55.6	41.2	45.1	48.3
Tareas domésticas	72.6	71.1	67.6	71.6

Fuente: Reporte de resultados CIJ 2018, pp. 39 y 41.

La actividad lúdica es un espacio de expresión, aprendizaje y formación en el que niñas y niños ponen en escena los roles sociales en los que se desenvuelven. En estas prácticas lúdicas sería muy importante que tanto niños como niñas pudieran jugar con muñecas o muñecos de acción sin que eso sea un acto de discriminación.

Vemos que a pesar de que niños y niñas expresan que ser inteligentes, fuertes y hacer tareas domésticas son actividades y características que pueden realizar en igualdad, en la expresión por género se marca cómo el niño puede ser más fuerte y la niña puede ocuparse de los quehaceres de la casa, quedando los roles tradicionales. Esta tendencia es interesante en el sentido de que subraya las expectativas de transformación en las relaciones de género y las bases para los cambios en la concepción de igualdad. Un punto a destacar es que a pesar de que las infancias se pueden identificar con la categoría “otro”, esta no forma parte de las respuestas posibles en las preguntas del segmento temático de género, ya que sólo se contempla “niña”, “niño”, “niñas y niños por igual” o “ninguno”. Sería muy importante que en estos rubros la categoría otros también sea considerada.

La vida cotidiana se ve permeada por múltiples estereotipos en su contexto inmediato, los roles en casa, los medios de comunicación, la escuela y la comunidad. Las niñas y los niños requieren espacios para dialogar sobre sus intereses, comunicar, expresar sus gustos. El juego es un medio fundamental para estimular sus aprendizajes; es un acto espontáneo, de suma relevancia para los procesos de socialización y elaboración de conflictos y emociones. Emanan del sujeto que poco a poco se va constituyendo.

Los juguetes y habilidades, como fuerza/inteligencia, no deben limitar la experiencia de niños, niñas y otros. La relación entre el juego y el aprendizaje es intrínseca, por ello es importante considerar que el “binarismo jerárquico” señalado en los objetos y pautado en los roles estereotipados no tendría por qué marcar hegemonías o propiedades de características en los géneros, como la inteligencia, la fuerza o la sensibilidad. Aspecto que sí se percibe en las respuestas por géneros y que nos permite inferir que cuando hablan de niños y niñas por igual se esboza un deseo, una expectativa que bien nos puede alertar de la importancia de ir desvaneciendo las dicotomías en las cualidades genéricas para subrayar lo que todas y todos podemos realizar colectivamente como sujetos.

Hay una diferencia entre juguetes y juego, el juguete puede ser orientado a la niña o el niño, mientras que el juego es más espontáneo, logrando captar la atención de todos, pues lo único que muchas veces quieren hacer es divertirse y compartir. Consideramos que la elección de juguetes y las implicaciones del consumo en la industria de los mismos, junto con los medios masivos, tienen enormes responsabilidades en la orientación y reproducción de roles estereotipados. La desigualdad que se va creando en niñas y niños en diferentes ámbitos, como el respeto, el juego, los valores, las acciones, actitudes, habilidades, desvalorizan las relaciones que entre ellos se van formando, reforzando las jerarquías y por supuesto afianza el sexismo diferenciado.

Medina Vincent (2016) menciona que la dicotomía del género tiene mucho que ver con la experiencia adquirida en los diversos espacios en los que el sujeto se desarrolla, y que eso limita su participación hacia el ámbito público (social) o privado (hogar), a lo que Mercer, Szulik, Ramírez y Molina (2008) señalan que mientras sea una construcción que la sociedad haya puesto, la misma sociedad es la que puede intervenir para poder cambiarlo.

Las opiniones de niños y niñas muestran que los estereotipos otorgados por un mundo adulto son reproducidos por ellos y ellas, lo cual impide un desarrollo

de posibilidades y amplio sentido de la diversidad. Parte fundamental de estos resultados no radica en sólo reconocer la desigualdad, no dejar sólo en el pensamiento los roles que son otorgados por el contexto social, por tradición o costumbre; sino es construir y poner en prácticas acciones que promuevan la igualdad y diversidad, utilizando siempre un lenguaje inclusivo e igualitario.

Percepción de las niñas y niños frente al hogar y el cuidado

En este segundo apartado damos seguimiento a lo que niñas y niños mencionan en la CIJ 2018. Recordemos que en la primera parte hablábamos acerca de cómo los medios y los adultos influyen en la elección de juguetes, vestimenta y otros objetos de acuerdo a la condición sexual de ser niña o niño y cómo estos intervienen en los estereotipos de género.

El siguiente apartado tiene que ver con la percepción que niñas y niños tienen respecto al cuidado en casa, es decir, a quién se le encomienda esta labor desde su experiencia.

El cuidado es un tema importante y preocupante debido a que las circunstancias sociales, históricas y económicas han dado un giro en las condiciones familiares, más de las veces los padres y madres tienen que salir a trabajar para poder sustentar la economía del hogar y con ello valerse de redes familiares para el cuidado de las niñas, niños y adolescentes, en muchas ocasiones las mujeres se enfrentan a la doble o triple jornada: el cuidado, las actividades laborales y las actividades domésticas.

Los vínculos primarios que las niñas tienen están presentes a lo largo de su vida; dentro de los espacios familiares se toman roles para la crianza a partir de las personas adscritas a ese ámbito, lejos de pensar en el formato de familia estandarizada (madre, padre, hijos), las familias se conforman de muchos más integrantes, en ocasiones viven con alguno de los padres, acogen a los abuelos, a los tíos, padrinos, ahijadas, sobrinas, etc. Entonces la familia se hace más grande, aunque en ocasiones se hace más pequeña. No todas las personas cuentan con las mismas redes, por lo que los cuidados de crianza son diversos.

Tabla 2. Cuidados

CUIDADOS			
¿Quién te cuida después de la escuela?			
	Población general	Población c/discapacidad	Población indígena
	%	%	%
Mamá	73.8	67.3	72.5
Papá	38.2	36.1	39.6
Hermana	18.1	19.8	20.1
Hermano	15.9	18.1	17.9
Abuela	27.1	26.1	27.8
Abuelo	12.4	14.2	14.5
Nadie me cuida	5.6	8.5	8.2
No sé/no quiero contestar	1.5	3.8	2.2

Fuente: Reporte de resultados CIJ 2018, pp.45-47.

Es preciso mencionar que la mujer ha tenido una presencia significativa, mientras que los cuidadores hombres no rebasan 50%. Respecto a ello Marta Lamas (2016) señala que no debemos naturalizar un tipo de crianza: la materna; la que pertenece a una sola persona: la mujer. Debe haber un cambio en cuanto a la práctica social que profundiza las desigualdades, los cuidados de crianza deben realizarse por hombres y mujeres. No podemos dejar de pensar que el estereotipo acerca de la vinculación hogar igual a mujer siga prevaleciendo bajo la idea de ser parte de su responsabilidad. Como observamos en los datos generales, el cuidado femenino es el recurso de atención principal para niñas, niños o adolescentes.

Un punto a destacar es que, si bien la asignación de roles tradicionales ha estado presente durante mucho tiempo, también habría que señalar que actualmente lo varones van tomando presencia en los cuidados de niñas y niños, situación que en otro tiempo era impensable. María Medina (2016) señala que las mujeres no pertenecen al ámbito privado y que los hombres no son del ámbito social.

Desde estas lógicas binarias es que niñas, niños y adolescentes van reconociendo estructuras sociales que se reproducen desde los roles jerárquicos dentro del espacio familiar, las figuras masculinas se dibujan ausentes y prevalece el cuidado femenino. Sin embargo, cuando estas figuras parentales no están presentes también se llega a un estereotipo y a una generalidad preocupante que supone que todas las niñas y niños forman parte de una familia heteronormativa. En la realidad hay muchas niñeces que se encuentran en otros esquemas de atención y cuidado o que carecen totalmente de ellos. Sería importante explorar en las siguientes consultas si hay otros actores no consanguíneos que realicen labores de cuidado o si los niños son los que realizan estas labores de cuidado.

Percepción de las niñas y los niños en el ámbito laboral

El ámbito laboral es un espacio que años atrás era considerado único para el desarrollo de los hombres, sujetando así el rol de proveedor y jefe de familia. Ese panorama ha ido cambiando en el transcurso de los años, quedando claro que la presencia femenina ha sido importante; la redefinición de la inserción laboral y social de las mujeres ha permitido un giro en los roles tradicionales, sin embargo aún se les sigue asignando un lugar de subordinación ante un elemento que es vital trastocar: el sistema patriarcal, al que las niñeces también son sometidas.

La percepción de las niñas y niños sobre quién debe dirigir el hogar y el trabajo se expresa de la siguiente manera.

Tabla 3. Jefatura en el hogar y en el trabajo

JEFATURA			
¿Quién debe dirigir el...?			
	Trabajo %		Hogar %
Solamente las mujeres	3.1	Solamente mamá	14
Solamente los hombres	12.8	Solamente papá	4.5
Ambos	80.4	Mamá y papá	63.3
No Especificado	3.7	Solamente abuela	.5

	Solamente abuelo	1.4
	Otras personas	5.3
	Otras combinaciones	11

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 48 y 50.

“Frecuentemente, cuando se dice LA mujer o EL hombre, para atribuirles alguna característica distintiva se realiza una aseveración general, se universaliza aquello propio o característico de las mujeres u hombres del grupo social al que pertenece quien enuncia. En tal sentido, “LA” o “EL” hablan más de los límites para imaginar otros modos de ser hombres o mujeres que de atributos de todos los hombres y mujeres”. (Fernández, 2009: 59)

Como observamos, los estereotipos para hombres y mujeres ha tenido gran relevancia para este análisis y vemos que los porcentajes de igualdad están por arriba de 50%, lo cual nos hace pensar que la perspectiva de igualdad se está apuntalando en las percepciones que las niñas y los niños conciben sobre las relaciones de género.

Es necesaria la perspectiva de género en igualdad de oportunidades. Como anteriormente se mencionó, la construcción y reproducción de estereotipos transcurre a través de roles, funciones o cargos que se les atribuyen a mujeres y hombres; estas funciones se van institucionalizando de tal manera que la diferencia de género se acentúa, dejando de lado que todas y todos tenemos capacidades, aptitudes y habilidades para realizar tanto actividades en el hogar, como en lo laboral o político.

Las opiniones sobre el liderazgo en el trabajo o en el hogar varían en cada una de las entidades federativas, recordemos que hablar de género no es un asunto aislado, sino que permea toda la organización social y familiar.

Tabla 4. Opiniones respecto a que las mujeres y hombres deben dirigir igualmente por entidad federativa

ENTIDAD FEDERATIVA			
Opiniones respecto a que las mujeres y los hombres deben dirigir igualmente en el...			
Trabajo		Hogar	
Mayor %	Menor	Mayor %	Menor
Coahuila 85.5	Chiapas 71.2	Nuevo León 67	Guerrero 60.1
Querétaro 84.5	Tabasco 72.3	Querétaro 66.7	Baja California 60
CDMX 84.1	Guerrero 75.7	CDMX 66.5	Coahuila 59.1

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 51.

En el cuadro podemos identificar que Coahuila, Querétaro y Ciudad de México son las entidades en que se observa mayor igualdad en las respuestas sobre liderazgo laboral, mientras que Chiapas, Tabasco y Guerrero son las que presentan menor igualdad. Observamos que la dirección en la percepción de igualdad va aumentando conforme aumenta la edad de los grupos, pensando que la toma de decisiones en el contexto laboral para ambos géneros es una aspiración interesante.

En ese mismo sentido, Coahuila se ubica en el primer lugar, con 85.5%, pero en el caso de la igualdad en el hogar es de los que tienen menor porcentaje. Bien refiere Ana María Fernández “que cuando ambos géneros son prisioneros

de mandatos de género no nos iguala en las desdichas; al perderse la dimensión política —es decir, al invisibilizarse las consecuencias de las asimetrías de poder—, también perderán precisión los diseños de una agenda político-social.” (2009:17). Es preciso decir que la mayoría de los porcentajes en la percepción de quién debe dirigir el hogar no pasaron de 70% de los percentiles.

El tema de las relaciones de poder entre los géneros es un vector que hay que seguir visibilizando y trabajando en las nuevas generaciones. Niños, niñas y adolescentes de este grupo muestran que la igualdad es un horizonte en sus perspectivas, pero veremos más adelante cómo el tema de maltrato y violencia en distintos entornos y relaciones ensombrece las nociones de igualdad que se reflejan en estos reactivos. Por lo tanto, tenemos que trabajar en una mayor correspondencia entre las expectativas y las prácticas sociales; entre la cualidad de los vínculos y las percepciones que se conciben como correctas o adecuadas.

Hasta este punto la prevalencia del sector femenino en términos del cuidado y crianza sigue siendo predominante. La inserción de la perspectiva de género supone un factor de innovación para el contexto sociocultural donde se encuentran los ciudadanos. Con estas preguntas se pretende saber la percepción acerca de los roles de género, pero sobre todo hacer una revisión y reflexión acerca de lo que actualmente está pasando en los diferentes estados.

En la actualidad la movilización de las mujeres para alcanzar la igualdad y equidad de género ha permitido cuestionar las prácticas cotidianas en diferentes ámbitos y han trazado un camino para que los derechos de las mujeres permitan cambios significativos en lo legal, lo cultural y lo social.

Un país en democracia tiene que cuestionar de manera profunda las relaciones cotidianas. Los aportes feministas nos abren una dimensión amplia de lo importante que sería “hablar menos de género y más de sujetos” (Fernández, 2009).

Familia, escuela, comunidad. La relación público/privado

“Mejorar calles para poder jugar y convivir
mejor que haya menos violencia hacia nosotros”
(Niña, 10 a 13 años)

“Evaluar más a los maestros para que nos puedan dar una
mejor educación y buenos valores, para que ellos
tampoco discriminen a los niños por cualquier cosa”
(Niño, 10 a 13 años)

“De ellos y ellas se habla mucho pero, a ellos y a ellas, no se les habla”
Françoise Dolto

Consideramos que los resultados de la CIJ 2018 sobre los entornos y las percepciones que las niñeces colocan sobre lo que los adultos piensan o les dicen pueden ser reflexionados desde tres nociones: discriminación, edad y género, categorías que convergen con el preocupante tema de la violencia. Este panorama requiere de una labor profunda y constante sobre las prácticas que los adultos empleamos en la interacción con las niñeces y adolescencias.

El gran problema de estigmatizar a las infancias —y en realidad a cualquier otro grupo minoritario desfavorecido—, es que se creen verdaderas algunas ideas que no hacen más que obstaculizar el ejercicio de sus derechos, y que incluso los ponen en peligro. Pensemos, por ejemplo, en esta noción de inferioridad por la edad, en esta concepción de entender la infancia en función de la adultez como si fuera un estadio previo para convertirse en alguien, el niño no puede opinar sobre lo que sucede en casa, en la escuela, y mucho menos en su comunidad, porque “es pequeño y aún no sabe”, tal actitud le arrebató sus derechos.

Preguntarnos sobre la base desde la que sostenemos estas concepciones nos remite directamente a la idea de jerarquías entre personas; es decir, poner como único parámetro de relación el dominio sobre los demás —quién es mejor que otros— olvidándonos de lo medular, el respeto al valor que todos tenemos como personas independientemente de la edad, género, clase o etnia.

Pero la gravedad del asunto no queda ahí. Mientras sigamos considerando que las infancias son sólo en función de los dos espacios de socialización prioritarios, la familia y la escuela, estaremos negando su oportunidad de participar en la comunidad y, sobre todo, el acceso al ámbito público. Con esto se corre el riesgo de provocar una peligrosa generalización que es creer que pertenecen al ámbito privado —específicamente a los padres o tutores—, obviando una “necesaria protección” pero también un posicionamiento vertical sobre las infancias que requiere ser replanteado. Cambiar nuestra posición ante el cuidado de las nuevas generaciones requiere de mucha imaginación y creatividad, potencias que generalmente se hayan en niñas, niños y adolescentes, y que apagamos en nombre de parámetros que ya no dan respuesta a los problemas que enfrentamos como sociedad y como país.

La perspectiva generacional es tan prioritaria, necesaria y urgente, como la perspectiva de género. De acuerdo con Martha Martínez los problemas que afectan a la niñez son cruzados con otros sistemas de dominio, como el patriarcado, el capitalismo, las clases, el racismo y el territorio, y es en función de éstos que deben responder los gobiernos y las sociedades, pero siempre reiterando que “los niños no pertenecen a nadie, pero son responsabilidad de todos”.

Convivencia en el hogar, entornos escolares y en la comunidad

En la CIJ 2018 el primer rubro respecto al tema de los entornos coloca los parámetros de percepción de igualdad tanto en la escuela como en casa, pero tratando de conocer lo que maestros, maestras, papás y mamás les dicen sobre ciertos rasgos de género. Quizás explorar la propia opinión que ellos tienen de los temas nos daría oportunidad de conocer su forma de pensar pues ya hay encuestas a nivel nacional donde los adultos expresan su opinión sobre diversas problemáticas.

Resaltemos que son respuestas de los niños y niñas respecto a lo que creen que dirían sus maestros. Estas preguntas lamentablemente sólo se aplicaron a quienes acuden a la escuela, pero deberían ser abiertas a todos.

Si bien la tendencia de percepciones de igualdad es importante, también resalta la disparidad entre quienes son más obedientes y quienes son más inteligentes de acuerdo con la visión adulta. Los varones consideran que para los maestros y maestras no son más inteligentes y obedientes que las niñas, pero son más valientes. Es preocupante la conformidad de valentía que se puede leer en ese parámetro de opciones pues subraya falta de equidad entre los géneros y la polarización de rasgos entre las opciones binarias. Acento que es necesario desdibujar si queremos igualdad entre niñas y niños, mujeres y hombres. Las relaciones binarias limitan las múltiples posibilidades que los sujetos pueden desplegar, romper con los parámetros de inteligencia sólo a partir de las calificaciones en ciertas áreas proyectaría las potencias que los niños, niñas y adolescentes pueden desarrollar como cualidades relevantes que nadie ve más allá de los parámetros de inteligente/no inteligente.

En el entorno familiar, el cuidado de las niñas se incrementa de manera importante. Lo que nos hace pensar que existen concepciones de un mayor riesgo en las niñas, por lo tanto, mayor temor sobre su seguridad, lo que acentúa una condición de vulnerabilidad.

Tabla 5. En mi casa y en mi escuela los adultos dicen que...

En mi escuela dicen que...				
	Niñas %	Niños %	Igual %	Ninguno %
Hay que cuidar más a...	16	2.6	75.6	1.6
Son más valientes...	2.7	26.3	60.4	2
Son más obedientes...	22.3	3.7	62.4	3.1
Son más inteligentes...	8.3	4.1	76.7	1.6
En mi casa dicen que...				
	Niñas %	Niños %	Igual %	Ninguno %
Hay que cuidar más a...	22.3	3.4	69.6	1.4
Son más valientes...	3.4	30.9	56	1.7
Son más obedientes...	24.6	4.5	60.1	2.8
Son más inteligentes...	8	4.9	76.2	1.5

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 55 y 58.

El valor que niños, niñas y adolescentes colocan sobre el deseo de los adultos de ser obedientes, quizá sea un comportamiento que se vincula con la aceptación o el reconocimiento que esperan de los adultos. Los preceptos correctamente aceptados sobre la igualdad de género prevalecen, pero la presencia de ciertas características sobre la fragilidad, fortaleza y fuerza entre los géneros se deja vislumbrar.

En el hogar, más que en la escuela, se refuerzan las diferencias de género. Si bien es un porcentaje menor en comparación con los porcentajes de igualdad de los distintos reactivos, se señalan como parámetros en los que vislumbramos ámbitos de oportunidad para fortalecer perspectivas de igualdad y desnaturalizar dicotomías que refuerzan desigualdades. Trabajar sobre los temores y preocupaciones en torno a la crianza y cuidado de niñas y niños, son ámbitos de oportunidad para establecer mejores relaciones entre las generaciones y entre los géneros.

Tabla 6. ¿En dónde has experimentado trato agresivo?

¿En dónde has experimentado trato agresivo?				
	En tu familia %	En tu escuela %	En el lugar donde vives %	En Internet %
Un tipo de agresión	18.9	24.5	12.3	8
Dos tipos de agresión	4.9	12.6	3	1.6
Tres tipos de agresión	1.4	4.6	0.8	0.4
Todos los tipos de agresión	0.5	2.3	0.4	0.3

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p 61.

Las opciones de trato agresivo fueron “Te han puesto apodos que no te gustan”, “Recibes insultos”, “No te dejan decir lo que piensas”, “No te dejan que participes en los juegos”. De estas agresiones, niños, niñas y adolescentes han experimentado al menos una, tanto en la escuela como en la casa, en un porcentaje importante.

De acuerdo con estos datos, es en la escuela donde niños y niñas experimentan un mayor grado de agresiones; en segundo lugar, en la familia, posteriormente en la comunidad y finalmente en internet. La fragilidad del cuidado y los malos tratos tanto en la escuela como en la familia, junto con los entornos de violencia que prevalecen en el país, precariedad laboral, desafiliación de los derechos básicos y pérdida del poder adquisitivo de las familias, son factores que impactan de manera negativa las relaciones familiares.

La recreación y el esparcimiento

Tabla 7. ¿Qué actividades realizas regularmente durante el recreo?

¿Qué actividades realizas regularmente durante el recreo?				
	Niñas %	Niños %	Otro %	No especificado %
Platicar	74.1	59.1	56	52.9
No me junto con nadie	2.6	3.6	9.8	3.2
Jugar con el celular o la Tablet	12.4	15	21.1	11.6
Leer	12.5	11.4	14.8	10.9
Comer	71.2	64	56.9	54.9
Comprar en la tienda	56.9	49.3	45.4	43.8
Jugar en el patio	43	59.8	36.5	44
No sé / no quiero contestar	1.9	3.1	15.2	2.3

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p 63.

Este rubro sobre las actividades en el recreo es muy interesante en el sentido de que refleja las prácticas que comúnmente realizan en ese espacio de recreación, destacando en ambos géneros dos actividades de socialización e intercambio, como comer su refrigerio y platicar. Los niños destacan el juego, mientras las niñas compran en la tienda. La conversación en este grupo de edad, sería una estrategia de gran valor para la formación e interacción entre pares que no podemos ignorar.

En estas categorías los resultados a destacar son los siguientes: quienes se identificaron como “otro” marcaron que no se juntan con nadie; también indican

que 21.1% utiliza su tiempo para jugar con algún dispositivo electrónico y 15.2% no quisieron contestar estas preguntas. Es preocupante que ante una condición de diferencia, cualquiera que ésta sea, los sujetos se aislen o busquen la vinculación por medio de las tecnologías que hoy generan nuevas formas de interacción, pero también formas de aislamiento. Cabe señalar que este grupo de edad es el que menos tiempo tiene de recreación y esparcimiento, como jugar en casa, salir a la calle a jugar o realizar algún deporte. Los otros grupos de edad indican mayores porcentajes en estas actividades recreativas y de esparcimiento.

Tabla 8. Actividades de recreación y esparcimiento después de la escuela

Actividades de recreación y esparcimiento después de la escuela			
	Niñas %	Niños %	Otros %
Cuando no estoy en la escuela realizo actividades de recreación y esparcimiento	50.6	59.9	49.4
Cuando no estoy en la escuela realizo actividades domésticas	62.8	50.2	47.1
Cuando no estoy en la escuela realizo actividades relacionadas con obligaciones escolares	66.8	57.5	49.5
Cuando no estoy en la escuela utilizo dispositivos electrónicos	66.7	68	69.9
Cuando no estoy en la escuela no hago nada	0.7	1	4.9

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 65-69.

Reflexionando sobre los resultados de estos últimos reactivos, preocupa el poco tiempo que este grupo de edad tiene para el esparcimiento, la creatividad y la socialización, aunque el uso de dispositivos puede sustituir el intercambio entre pares a través de las redes sociales. No dejemos de observar que habían destacado platicar, jugar y comprar en el recreo como actividades relevantes para su socialización. Estos resultados invitan a pensar en un constreñimiento en el espacio privado.

Las niñas participantes afirman que utilizan su tiempo fuera del horario escolar para “realizar tareas domésticas”; aunque los niños también realizan actividades domésticas, hay una diferencia de 10 puntos porcentuales respecto a las niñas. Si sumamos los porcentajes de niñas y “otros” al realizar tareas domésticas, vemos un incremento importante; si bien hay que señalar el valor de la participación de los miembros de la familia en las actividades del hogar, estas tienen que acordarse de acuerdo a su edad y posibilidades.

También se puede observar cómo la balanza se inclina hacia el género femenino, quienes tradicionalmente realizan las tareas domésticas y cuidan de otros. Sin restar importancia a la colaboración en el hogar, hay que sondear las condiciones en las que niñas y otros realizan tareas domésticas. Es evidente cómo se enmarcan sus actividades en lo doméstico y son constreñidas al mundo privado, lo que minimiza sus posibilidades en el ámbito público y su autonomía desde la infancia.

Por otra parte, niñas, niños y “otros”, utilizan buena parte de su tiempo fuera del horario escolar para realizar actividades relacionadas con obligaciones escolares. Tanto las actividades en el hogar como las obligaciones escolares ocupan un porcentaje importante en la vida de las niñas de este grupo de edad.

Violencia y seguridad

“Actualmente estamos en una guerra contra la delincuencia, por más que se ha hecho efectiva después de una desgracia, estaría perfecto que hubiera más autoridad cuidándote de ello”
(Niña/Niño, 10 a 13 años)

“Más seguros los parques y la calle y hubiera más lugares para divertirse”
(Niña/ Niño, 10 a 13 años)

El escenario para las infancias y adolescencias respecto a la violencia que impera en los entornos sociales, institucionales y comunitarios, sigue siendo una problemática pendiente. Los saldos son exponenciales y jamás se ha tratado como una epidemia a la que es necesario enfrentar con voluntad política y acciones colectivas.

Retomando las palabras de Dolto –psicoanalista de niños y ferviente defensora de su causa– el destino de las infancias está íntimamente vinculado a la actitud de los adultos y su causa “no será defendida con seriedad mientras no se trabajen las concepciones de rechazo por la condición de edad, percepciones que llevan a la sociedad a no querer tratar [a la pluralidad de infancias] como personas” (1991:130), negándoles el reconocimiento de su potencialidad como sujetos.

El panorama nacional no nos permite mitigar o disimular el impacto de las violencias en la vida social, emocional y en las experiencias singulares o colectivas de niñas, niños y adolescentes.

Enfrentamos un panorama adverso, sobre todo porque vemos los ámbitos privado y público en un vaivén permanente o en una tensión constante; es en esa intersección donde habremos de buscar el balance, el trabajo colectivo, comunitario y el fortalecimiento de las redes sociales y la confianza hacia el otro, posibilitando un horizonte de esperanza.

Requerimos de un replanteamiento del trato entre sujetos, requerimos limar, pulir, significar de otra forma las expresiones exacerbadas de odio, frustración e intolerancia ante un mundo que exige permanentemente la demostración de competencias para el éxito, en vez de promover las habilidades de intercambio, escucha y reconocimiento. El cuidado que un adulto debe brindar a los seres humanos desde que nace está sustentado en el respeto y en el mismo derecho a ser cuidado como ese adulto quisiera ser tratado.

Hay una proporción significativa en los tres grupos de edad respecto a la percepción de violencia. En la pregunta 9 de la boleta se plantea si han sufrido violencia, y el grupo de 10 a 13 años es el que señaló menos experiencia de violencia, siendo el grupo de mayor participación. De un universo de 2,109,979, 82.95% contestó que no había vivido violencia en el último año y 246,633 contestaron que sí. Sólo 11.69% contestó las siguientes preguntas sobre el tema, lo que nos invita a preguntarnos por qué el cambio de percepción es tan drástico y nos hace pensar que tal vez prevalece un efecto de naturalización de la violencia, un cambio en la forma de relación de este grupo de edad respecto a la autoridad de los padres de familia. Pero no sabemos a qué obedece este cambio de percepción entre haber sido maltratado o haber sufrido violencia, aunque marca una pauta distinta entre la población infanto-

juvenil que participó en la CIJ 2018. Profundizar en las concepciones que ellos tienen de la violencia y cómo la definen sería un tema importante para la siguiente consulta infantil.

Tabla 9. Experiencia de maltrato o violencia

Experiencia de maltrato o violencia			
	Población general %	Población indígena %	Población c/discapacidad %
Niñas	10.1	15	19.9
Niños	12.3	17.4	20.4
Otro	21.4	30.6	36.6

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 78 y 79.

Observamos que quienes se señalaron como ‘otro’ reportan niveles de violencia por encima de la media en este grupo de edad. Es decir, 21.4%, que corresponde a 246,633 personas entre 10 y 13 años que han vivido violencia. Al parecer ‘otro’ abre la posibilidad de cuestionar las posiciones binarias y aunque nos abre una dimensión valiosa para considerar las diferencias, lo que se pauta en estos resultados es la discriminación ante el diferente. También se observa la experiencia de violencia, ya sea como parte de la discriminación por esta ubicación genérica o como una ubicación que les permite manifestar de manera anónima la vivencia de violencia.

Podemos observar que se subraya la violencia en la elección “otro” tanto en la población indígena (30.6%) como con discapacidad (36.6%), doble condición de discriminación, al no identificarse con la elección genérica propuesta y además pertenecer a un grupo indígena o tener alguna discapacidad.

Tabla 10. Experiencias de violencia por tipo y lugar

Experiencias de violencia por tipo y lugar				
¿Qué tipo de violencia has sufrido?				
Golpes	Groserías	Me hacen sentir mal	No sé	
34.1%	48.4%	46.1%	8.7%	
¿En qué lugar has sufrido violencia?				
Mi casa	La escuela	La calle	Internet	Otro lugar
37.7%	53.9%	20.9%	7.8%	13.1%
En el último año ¿has sufrido violencia?				
Escuela pública		Escuela privada		Ambas
11.1%		12.8%		15.5%

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 81, 85 y 86.

La violencia que manifiestan haber sufrido en mayor proporción está en las groserías, con 48.4%, y violencia psicológica, con 46.1%, señalada cuando los hacen sentir mal, lo que nos permite pensar tanto en la violencia verbal como en las acciones de desprecio y falta de reconocimiento hacia los niños.

Los golpes hacia varones los vemos en primer lugar, seguidos de las groserías en los niños y hacer sentir mal a las niñas. Niñas y niños que se ubican en la identidad “otro” señalan la vivencia de groserías, y 47% de quienes no especificaron ninguna de las adscripciones anteriores también vivieron las groserías en un grado importante. La violencia en los hogares y la escuela no es un tema

nuevo, se ha señalado en distintos ámbitos institucionales, a partir de encuestas, investigaciones y estudios. Es de suma preocupación que sea un tema resalado a través de estos instrumentos de sondeo nacional y aún no hemos construido los mecanismos para revertir el impacto de la violencia en la vida de niñas, niños y adolescentes.

Retomando los aportes de investigadores y especialistas en otros países latinoamericanos, es necesario subrayar la necesidad de acciones contra la violencia, sobre todo en el manejo de la frustración que viven muchos sectores sociales. Las necesidades materiales tienen un impacto en las emocionales; si ambas dimensiones no son atendidas, la violencia seguirá manifestándose en las relaciones familiares, escolares, comunitarias. El medio educativo es un contexto de oportunidades para sensibilizar sobre la importancia del manejo emocional en la resolución de conflictos, el respeto y reconocimiento de las diferencias entre grupos de edad y géneros sexuales (Ureta, 1991).

El entorno con más violencia en este grupo es la escuela con el 53.9%, seguido de la casa con 37.7%, la calle con 20.9% e internet se empieza a visualizar como un entorno donde viven también violencia con 7.8%.

Tabla 11. ¿Quién te ha maltratado?

¿Quién te ha maltratado?				
	Niñas %	Niños %	Otros %	No especificado %
Mamá	16.9	15.8	19.7	16.7
Papá	12.3	14.5	16.9	13.9
Hermana o hermano	21.3	20.8	21	19.9
Amigas o amigos	42.6	48	37	43.5
Maestra o maestro	4.3	4.9	10.6	4.3
Policía	1.5	4	10.2	3.4
No sé/no quiero contestar	13.8	12.2	23.1	13.3

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 89.

En la escuela experimentan mayor maltrato de parte de sus amigas o amigos. Seguido de las hermanas y hermanos y de la mamá, con menos de 22%. Como señalamos, es fundamental que la institución escolar replantee las pedagogías de los vínculos que han prevalecido desde hace algunos años. Interacciones que reproducen esquemas adultocéntricos entre docentes y estudiantes. Entre estudiantes el acoso y la falta de reconocimiento debilita la confianza entre pares, así como la seguridad y valoración como sujetos.

Por otra parte, el confinamiento de niños y niñas al mundo privado eleva los riesgos en su integridad, en los entornos familiares y escolares prevalecen las decisiones discrecionales de los adultos, donde no prevalece la mirada comunitaria. Consideramos que niñas y niños requieren de un mayor contacto comunitario y social.

Las visiones de discriminación por edad colocan a niñas y niños en mayor vulnerabilidad. A. M. Fernández considera que todo “grupo social discriminado recibe permanentemente los efectos de distintos tipos de violencias generadas por los procesos de apropiación de los que son objeto” (2009: 17).

Un tema muy importante por analizar e incidir en la relación de los adultos con los niños es la apropiación que supone la paternidad y maternidad en su crianza.

Seguridad y confianza

El 90.3% de los niños y niñas se sienten más seguros en casa. Contraste paradójico respecto al apartado anterior, donde se observa que los niños están expuestos al maltrato en el hogar. Lamentablemente, niños, niñas y adolescentes no cuentan con mecanismos de denuncia directa de las dificultades que tienen en casa y en la escuela.

En este grupo no se sienten seguros ni en la calle ni en internet, y sus vínculos más importantes están determinado por la escuela y la familia. Por lo tanto, a pesar de la percepción de violencia en estos entornos, los prefieren respecto a la calle e internet. Sondar las propuestas que ellos darían ante las violencias que señalan vivir en la familia y la escuela daría una perspectiva distinta sobre esta problemática. Sobre todo, que no cuentan con alternativas de seguridad en el entorno público, potenciar los mecanismos de apoyo psicosocial para enfrentar las problemáticas que viven en las instituciones más importantes de sus vidas sería un mecanismo de acompañamiento que evitaría procesos de judicialización a las familias y a las niñas.

Niños, niñas, adolescentes y quienes no se identifican en los géneros binarios hicieron un esfuerzo en este ejercicio de consulta infantil para hacer visible la violencia que experimentan tanto en la familia como en la escuela. Como sociedad requerimos construir entornos seguros; ante el miedo de la inseguridad exterior hay una resignación o naturalización de la violencia en los espacios privados, situación que limitó a un porcentaje importante de participantes a expresarse sobre un problema tan sensible.

Discriminación

“Que organizan unas pláticas para todas las escuelas, para los alumnos y padres sobre que no tienen nadie que juzgar a los chicos o chicas por cómo se visten o cosas como esa idea de la discriminación”

(Niña/ Niño, 10 a 13 años)

La discriminación provoca severas consecuencias en la vida diaria de las personas. El goce de los derechos humanos y las libertades se ve obstaculizado, restringido y mermado por prácticas de distinción y exclusión (ENADIS, 2017) como una expresión más de una visión de la desigualdad que señala al “diferente” como el “inferior”.

Las prácticas, actitudes y opiniones discriminatorias suelen estar dirigidas a grupos que históricamente han permanecido en una situación de desventaja por juicios de valor negativos, preconcebidos e injustificados, como el color de piel, la identificación étnica, la orientación sexual, el género, vivir con alguna discapacidad, la edad, entre otros.

La CIJ 2018 nos abre las puertas para traer a la luz algunas experiencias de discriminación que viven día a día las infancias en México, un país que en el plano de lo legal considera las infancias como sujetos de derecho, pero en el plano de lo social siguen siendo objetos de custodia.

La infancia habla de discriminación

La CIJ 2018 profundizó más en el trato diferenciado y desigual que en la obstrucción de los derechos de niñas, niños y quienes no se identifican con los géneros binarios. A las niñas de 10 a 13 años se les preguntó en la boleta lo siguiente: ¿Alguna vez te han tratado diferente o te han hecho menos?; ¿en dónde y por cuál de los siguientes motivos te han tratado diferente o te han hecho menos? Además de estas tres preguntas hay otras que también abordan aspectos discriminatorios, como aquellas que refieren al género o la violencia, que ya han sido señalados previamente.

Según los resultados de la Consulta, 3 de cada 10 niñas, niños y otros señalaron haber vivido tratos desiguales. Lo cual supera a la prevalencia de discriminación señalada por los mayores de 18 años, donde 2 de cada 10 personas han declarado ser discriminadas¹⁴ (ENADIS, 2017).

La entidad federativa donde las niñas denunciaron el mayor porcentaje de discriminación en la CIJ 2018 fue Colima, con 31.4%, seguida por Jalisco (30.6%) y en tercer lugar Aguascalientes (30.5%). De acuerdo con las opiniones de los mayores de 18 años, Puebla es el estado con mayor índice de discriminación (28.4%), seguido por Colima (25.5%), una entidad que sería importante revisar, pues ambos grupos la señalan como altamente discriminatoria.

En el extremo contrario se encuentran Nuevo León, con 22.2%, Tabasco, con 21.4%, y la entidad con el índice más bajo es Coahuila, con 21%. La entidad con el índice más bajo para los adultos es Nayarit, con 13.1%. Como podemos observar, incluso en el índice inferior para ambos grupos de edad –niños y adultos– se mantiene la brecha.

Las niñas que se identificaron con la categoría de género “otro” son quienes reportan los índices más altos de discriminación, llegando a casi 4 de cada 10; seguidos por las niñas, después los niños, mientras que el índice más bajo fue señalado por el grupo que no especificó.

Ahora bien, si además de la identidad de género se suma la pertenencia a un grupo indígena o con discapacidad, el índice aumenta mucho más. Los más perjudicados son quienes se identifican con el género “otro” y que además viven con alguna discapacidad. Es preocupante que la discriminación múltiple presente índices tan elevados para las niñas, colocándoles potencialmente en una situación que niega o limita sus medios y la posibilidad de una vida plena.

¹⁴ La ENADIS 2017 indagó sobre la experiencia de haber sido discriminado o menospreciado a causa de 10 rasgos personales distintos: tono de piel, manera de hablar, peso o estatura, forma de vestir o arreglo personal, clase social, lugar donde vive, creencias religiosas, sexo, edad, y orientación sexual.

Tabla 12. Comparación de trato diferenciado entre la población en general, indígenas y con discapacidad

¿Alguna vez te han tratado diferente o te han hecho menos?				
	Niña	Niño	Otro	No especificado
Población en general	26.1%	23.7%	38.4%	20.3%

Indígenas	30.4%	29.1%	41.9%	29.5%
Con discapacidad	36.3%	33.2%	43.4%	29.8%

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 99 y 100.

Como podemos observar, los motivos por los que son más discriminados se expresan en la manera en la que niñas, niños y quienes no se identifican con el género binario se proyectan hacia el exterior (por la apariencia y por los gustos), la forma en que interiorizan la realidad social (por lo que pienso) y la edad, vista como una característica transitoria con múltiples sentidos de subordinación y desventaja, ¿qué ocurre con la visión adulta sobre la infancia, que los discrimina desde todos los flancos posibles?

Tabla 13. Motivos de trato diferenciado

¿Por qué motivos te trataron diferente o te hicieron menos?			
Mayor		Menor	
Por apariencia y los gustos	38.8%	Por la religión	7.6%
Por lo que pienso	31.9%	Por la preferencia sexual	3.1%
Por la edad	28.5%	Por estar embarazada	1.1%

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 102.

No podemos pasar por alto el hecho de que 6 de cada 10 niñas y niños se sienta en un ambiente escolar altamente discriminatorio; y que casi 4 de cada 10 considere el ambiente doméstico como un lugar donde lo hacen de menos. Si la mayor parte del tiempo las niñas se encuentran en uno de estos dos ámbitos, podemos imaginar el impacto tan severo y continuo de la discriminación en contra de ellos.

Conocer la realidad a la que se enfrentan todos los días las niñas y los niños desde su propia opinión, nos hace pensar en la necesidad urgente de reconsiderar las nociones de presunta “normalidad” que oscurecen la riqueza de la diversidad de infancias, de las infancias que tienen otras formas de identificarse que no son sólo niña o niño, de las infancias jornaleras, de las infancias que habitan las calles, de las infancias que no tienen acceso a las calles, entre muchas otras. Es nuestra responsabilidad como sociedad crear y mantener entornos seguros para la diversidad.

Es evidente que las niñas distinguen las prácticas discriminatorias; es importante que conozcan también la denuncia ciudadana y más importante aún que se haga algo al respecto, es decir, que se tome en cuenta su voz, y que el mundo pueda ser diferente.

Participación de las niñas residentes en una institución

No todas las niñas y adolescencias viven en una casa. Algunos habitan otros entornos, como la calle o los albergues. La CIJ 2018 fue llevada a casas hogar, centros de integración juvenil, hospitales y centros de atención múltiple para que niñas, niños y quienes no se identifican con el género binario y que permanecen en estos modelos residenciales tuvieran acceso a la participación.

Más de 33 mil niños participaron, esto representa apenas 0.6% del total registrado en la Consulta. Su presencia en la boleta está por debajo de la participación de la población indígena (671, 029) y de la población con alguna discapacidad (206, 987), pero por encima de la participación de población migrante, para quienes sólo se tomó el registro de 229 personas.

Del grupo de edad de 10 a 13 años fueron 12,011 niñas y niños, con un porcentaje equilibrado entre mujeres y hombres, siendo 48.3% y 49% respectivamente; sólo 0.7% no especificó y 2% señaló identificarse como “otro”.

Las entidades federativas donde más niñas respondieron las boletas fueron: Veracruz, con 4,905 boletas registradas, seguido por Ciudad de México, con 4,524 y Guanajuato, con 3,939. Por el contrario, las entidades con menor índice de participación fueron San Luis Potosí, donde sólo se respondieron 36 boletas, y Oaxaca donde únicamente se preguntó a 28 niños. Como podemos observar la participación de las niñas en instituciones de acogimiento residencial fue mínima; en 26 estados ni siquiera superó 1%, lo que quiere decir que, en el mejor de los casos, de 100 niñas y niños sólo uno representa a este grupo específico.

En México hay una población importante de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social. Según el reporte del Censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 se registraron más de 33,000 niñas sólo en instituciones de cuidado. En 2019, de acuerdo con el Informe de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), se contabilizaron 26, 372 niñas, niños y adolescentes en modelos residenciales, sólo en 26 estados.

Las niñas en instituciones denunciaron sufrir más violencia que la media nacional, 12.1% dijo sí ser víctima de violencia este año, en contraste con el 11.7% de la media para este grupo de edad. Las groserías son el principal tipo de maltrato, seguidas por hacerlos sentir mal y la violencia física. Una cuarta parte (25.5%) dijo que los han hecho menos.

Tabla 14. Niñas en institución: tipo de maltrato y violencia

¿Qué tipo de violencia has sufrido?			
Groserías	Me hacen sentir mal	Golpes	No sé
32.8%	30.1%	21.8%	15.3%

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 113.

Es importante conocer la realidad en la que viven las niñas en las instituciones de cuidado. Ejercicios como la CIJ 2018 es uno de los pocos medios que tenemos como población en general para conocer la situación y circunstancias a las que las y los niños se enfrentan todos los días. Es necesario que se amplíe el universo de participantes y que se generen procesos más consultivos y profundos, a través de los que puedan opinar y denunciar; para saber desde su voz y su experiencia cómo están.

Las vidas de las infancias que permanecen en instituciones de cuidado retan y complejizan la visión normativa de ser niño. Prueba de ello es que mientras que las boletas priorizan a la familia como grupo de socialización primaria y la casa como el espacio con el que todo niño tiene contacto, quizá para muchos de estos niños, niñas y quienes no se identifican con ninguno de los géneros

binarios —e incluso para muchos otros que no están dentro de las instituciones—, la familia y el hogar tienen muchos otros rostros.

Participación de niñas migrantes

“Que saquen a los guatemaltecos”
(Niña, 10 a 13 años)

“Que le quiten los derechos a las mujeres y que saquen a los hondureños”
(Niña/ Niño, 10 a 13 años)

Las migraciones actuales no son las mismas que las del siglo pasado. Ahora son mucho más diversas e intensas. El desarrollo de las tecnologías de comunicación, así como el abaratamiento de los costos de los traslados, además de la prevalencia e incremento de conflictos bélicos, la violencia y los riesgos del cambio ambiental, entre muchos otros factores, nos enfrentan a una nueva época de las migraciones internacionales en las que las personas ya no buscan sólo una mejor vida sino la posibilidad tangible de salvar su vida.

En la CIJ 2018 se registraron únicamente 229 participaciones de niñas en situación de movilidad internacional; es decir, 0.004% del total nacional, en lugares de atención a personas migrantes en Baja California, Chiapas y Ciudad de México. En esta última entidad fue llenado 72% de las boletas.

Para el grupo de edad de 10 a 13 años, la muestra total fue de 73 personas, de los cuales el 50.7% se identificó como niña y el 49.3% como niño. Por ser una muestra tan pequeña los resultados de violencia y discriminación son presentados en números netos y no en porcentajes.

Las niñas en situación de movilidad son el único grupo de los que participaron en la CIJ 2018 que señala los golpes como el principal tipo de violencia que sufren, seguido por las groserías y después por la violencia psicológica, al hacerlos sentir mal.

Tabla 15. Niñas en movilidad: tipo de maltrato y violencia

En el último año, ¿alguna vez te han maltratado o has sufrido violencia?			
Golpes	Groserías	Me hacen sentir mal	No sé
6	4	5	8
¿Alguna vez te han tratado diferente o te han hecho menos?			
Sí	No	Sí / No	No contestó
22	45	0	6

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, pp. 110 y 111.

La migración infantil suele vincularse al trabajo infantil. Quizá por ello en el Reporte de Resultados de la CIJ 2018 se consideró relevante resaltar las “expectativas a futuro” de las niñas migrantes y de quienes permanecen en una institución. Sin embargo, no debemos caer en la trampa de intentar adultecer a las niñas y a los niños, preguntándoles qué serán en el futuro, sin

reconocer antes la validez de su experiencia en el presente; es decir, desde los seres humanos que son y no desde los profesionistas o personas de oficio que pueden o no llegar a ser. Además, algunas niñas ya lo son ahora, son infancias trabajadoras.

Es aplaudible –aunque no suficiente– que un ejercicio como éste, tan vinculado a la ciudadanía, tome en cuenta la participación de las y los niños extranjeros. Las y los niños independientemente de su pertenencia nacional viajan con sus derechos.

Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, podemos dar cuenta de ello, en los comentarios que las niñas dejaron sobre la migración. En la pregunta en la que se podía proponer acciones al gobierno para mejorar el país donde viven, las infancias presentan una carga peyorativa y alarmante al reclamar la expulsión de los migrantes internacionales.

Es apremiante impulsar, gestionar y aplicar políticas y acciones que protejan y amparen los derechos de las personas en situación de movilidad. La población en general debe sociabilizarse y promover el respeto a la diferencia, sólo así podremos hacer frente a la violencia, vulneración y discriminación que miles de niñas y niños sufren en los territorios de origen, tránsito y destino.

La opinión de niños, niñas, adolescentes y otros no binarios sobre sus demandas al gobierno

Pregunta 21 de la CIJ 2018: Para que las niñas y los niños vivamos en un México mejor, me gustaría que el gobierno hiciera...

Ésta es la última pregunta de la boleta para las niñas del grupo de edad de 10 a 13 años y la única cuya respuesta no tenía opciones preestablecidas. Fue una pregunta abierta que los invitó a escribir su propia opinión.

Lo primero que salta a la vista es que casi todos respondieron. Las infancias dejaron asentado que tienen algo que decir. Sus voces evidencian que no viven constreñidos en lo que Graciela Montes (2001) llama “el corral de la infancia”, en una realidad recortada, despojada de lo dramático, doloroso y absurdo, y ofrecida a las y los niños como realidad, donde las infancias están protegidas pero sometidas a la vez.

Las niñas no habitan ese mundo paralelo al de los adultos donde lo malo no ocurre y la pobreza no existe; nuestro país, el que los adultos observamos y caminamos cada día, es el mismo que el de las niñas y los niños, para las niñas y los niños es fácil entenderlo, para los adultos suele ser más complicado.

Gracias a este apartado podemos saber que las niñas tienen mucho que contar. Expusieron comentarios que podrían provocar alarma, tales como “Que le quiten los derechos a las mujeres y que saquen a los hondureños”; “Que no hubiera gobierno y que encerraran a todos en un manicomio y lo quemaran”; “Ke maten a los negros”; y “Que legalicen el porno infantil”; que sienten desesperanza al responder “México ya es un país en ruinas y si se hace algo no durará mucho”.

Pero también, a través de sus palabras dieron señales de sus grandes preocupaciones. La violencia y la inseguridad, vinculadas a la injusticia, son temas que los inquietan, por eso exigen al gobierno: “Calles más seguras”; “Que no sea tan injusto, que ya no haya tanto robo de niños”; “Que hagan su trabajo y cuiden las calles y que no haya delincuentes por todas partes”; “Que pongan más seguridad en las escuelas de gobierno”.

Evidentemente, estas graves problemáticas restringen el acceso libre, la apropiación y participación del espacio público por parte de las infancias, a su vez los limita del disfrute de las calles, por eso reclaman “Lugares para jugar los niños sin temor a que los roben”; “Mejorar la seguridad para salir a la calle como en los viejos tiempos”. Su exigencia es posible, real, necesaria y acertada: “Que cuando juguemos en la calle juguemos seguros”, para las niñas es más que evidente, la conversión es sencilla “Más seguros los parques y la calle y hubiera más lugares para divertirse”.

Las niñas quieren salir, el espacio público no es privilegio de los adultos, sino un lugar donde ocurren las formas de organización ciudadana, donde se aprecia la diversidad, donde conocen a sus vecinos y donde se conocen otras formas comunitarias. Niñas, niños y quienes no se identifican con los géneros binarios no pueden ni deben seguir acotados, mutilados al espacio privado que, como hemos visto a lo largo de este escrito, no es siempre el más seguro para ellos.

De acuerdo con Liebel, las niñas “plantean preguntas y formulan respuestas que a los adultos ya no se les pueden ocurrir, contribuyendo así de modo directo a la transformación de la sociedad en su conjunto” (2007: 119). Únicamente hace falta que se deje de ver “al niño como un problema” y que empecemos a entenderlos, considerarlos y aceptarlos como un “potencial social” (Cuassánovich, 1996: 27).

La niñez en México está muy preocupada por los problemas de la desigualdad social, por buscar que se cubran las necesidades de los sectores menos favorecidos, como las personas con bajos ingresos económicos o quienes viven en las calles; por los grupos de personas olvidados, como los abuelos y las personas que viven con discapacidad, incluso por aquellos seres vivos que no son humanos, los árboles y los animales. Por ello exigen: “Apoyar a las personas que no tienen hogar igual que los animales y apoyen a los de baja economía”, “Más canchas deportivas y ejercicios para los abuelos gratuitos”; “Que hubiera una organización para ayudar a todas las personas necesitadas de la calles como a niñas y niños jóvenes personas de la 3ra edad”; “Hacer más cosas en la calle para las personas con diferentes discapacidades”.

Para ellos piden “Parques y comedores públicos, tanto clínicas de salud infantiles para fomentar la salud y el ejercicio para los niños con obesidad en el país”; “Algunos cambios como arreglar las calles para poder ir a las casas de mis amigos”; “Defender más los derechos de los niños crear más espacios recreativos y de deporte”. Ninguna de estas es una idea descabellada ni fuera de la realidad, ninguna de estas es una idea egoísta. Al contrario, parece que las niñas tienen más claro que los adultos lo que representa el bien común.

Las niñas buscan los caminos para salir del “corral de la infancia” e incidir verdaderamente en la “sociedad de los adultos”. De acuerdo con Gülgönen

“a nivel institucional se les permite expresar su voz en espacios exclusivamente creados por sujetos adultos, pero no existen oídos para escucharlos. Puede entonces hablar, pero resulta en vano” (2016: 91).

Llegar a ser el día de mañana ciudadanos responsables no basta, su voz deber ser tomada en cuenta ahora, por eso exigen “Que no dieran la palabra solo a los políticos, también a los niños” (a las infancias del presente), que “se haga caso a las opiniones expresadas por el pueblo” y “Que tomen en cuenta la opinión de las niñas y los niños”. De acuerdo con Corona y Morfín (2001: 16) “el trabajo con las infancias nos hace pensar que es posible retomar la utopía, soñar el mundo que queremos ahora, para nosotros como adultos, así como para los niños y las nuevas generaciones”.

Niñas, niños y quienes no se identifican con los géneros binarios exigen “Que tomaran en cuenta las opiniones de los menores de edad para las elecciones presidenciales ya que es nuestro futuro”. Las niñeces de México quieren, tienen la capacidad y deben ser parte de la construcción de “Un país justo y soberano con respeto y justicia”.

Hallazgos y reflexiones finales

La experiencia de análisis de la CIJ 2018 nos deja con muchas interrogantes. Sobre todo, el deseo de plantearlas directamente con niñas y niños. En el Programa de Investigación sobre Infancia trabajamos las metodologías cualitativas, y el encuentro con estos inventarios y estadísticas ha sido un reto interesante que nos permite reflexionar en la necesidad de seguir explorando un universo amplio de temas sensibles en la población infantil y adolescente del país. También la necesidad de articular ambas metodologías: las cuantitativas y las cualitativas.

Nos queda el deseo de conversar e intercambiar con niñas, niños y quienes eligieron otro, sobre lo que viven y piensan de las relaciones entre los diversos géneros más allá de los heteronormativos. Conocer su punto de vista, diferencias y propuestas sobre las relaciones que observan y viven entre los géneros nos daría muchos horizontes para que los adultos deconstruyamos los preceptos tradicionales. La adscripción “otro” es una opción relevante, profundizar en las concepciones y vivencias de discriminación de este grupo es fundamental.

Las percepciones de la población de 10 a 13 años sobre el tema de igualdad, marcan una tendencia de cambio sobre las perspectivas de género, aunque observamos una diferencia entre pensamiento y prácticas concretas. El cambio en las prácticas será un paso fundamental que puede ser impulsado a partir de campañas, espacios de debate y participación de niñas, niños y adolescentes, programas dirigidos a las familias, sobre todo que estas acciones se traduzcan en políticas públicas con recursos asignados para personal y módulos de atención a nivel local. Requerimos de políticas públicas que promuevan otros modos de ser hombres o mujeres.

La voz de los adultos a través de lo que los participantes indican en las boletas de la CIJ 2018 nubla las posibilidades de su propia voz. Es de mayor fuerza

que ellos establezcan las condiciones de igualdad a que señalen lo que los adultos les dicen.

Los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018 nos hacen pensar que la construcción de políticas públicas es una tarea central para fomentar las potencias de los sujetos y promover una efectiva transformación en las concepciones y en los imaginarios que prevalecen en los vínculos con las diversas infancias. La invasión de la violencia social que impregna la vida interna de niños y niñas no es un tema menor, sobre todo cuando también impacta el espacio doméstico y el escolar.

Niñas y niños circulan en el ámbito privado, a partir de las formas de tutelaje tanto familiar como escolar. ¿Cómo pensarlos sin las apropiaciones del contexto familiar y educativo? Si hoy en día son un asunto que concierne a la sociedad en su conjunto ¿cómo hacemos para que las políticas públicas dirigidas a esta población no los segmenten con perspectivas focales que los individualizan y desdibujan su ubicación en el ámbito social?

Podemos imaginar visiones, prácticas y relaciones que planteen una mirada global sobre el ciclo de vida, sobre lo que este país estaría dispuesto a transformar en favor de una de las denominadas minorías: la niñez y la adolescencia ¿Cómo construir nuevas formas de relación que desnaturalicen las aprendidas e interroguen nuestros vínculos con las generaciones más jóvenes?

No basta la democracia o la construcción de ciudadanía a partir de las urnas, y no basta con la participación de niños, niñas y adolescentes si no hacemos cambios a partir de lo que nos dicen; su opinión debe ser una brújula que nos indique el rumbo para incidir en la práctica social cotidiana, reconocer sus percepciones, su punto de vista y lo que las enmarca; pero transformar las realidades que plantean y padecen es algo que tenemos que hacer junto con ellos. Transformar lenguajes, discursos, colocar la palabra y la reflexión en la construcción y deconstrucción de saberes y prácticas. Sobre todo, escucharlos, realmente escucharlos. Infancia y niñez son concepciones que pueden transformarse en la medida de los cambios que enfrentamos como sociedad.

Las prácticas cotidianas que se sondean en la CIJ 2018 hablan de la apropiación de roles, señalando jerarquías de género plasmadas en rutinas, actividades y de manera significativa en el juego y en los juguetes. Invitar al sector empresarial y medios de comunicación para evitar mensajes que refuercen los roles estereotipados de género sería una agenda de incidencia relevante.

Este grupo de edad requiere espacios de expresión lúdica; estas actividades se limitan al recreo en las escuelas. El modelo educativo tendría que promover esquemas lúdicos que promuevan la imaginación y expresión a través del arte y la creatividad, reconociendo las prácticas culturales de las distintas regiones del país.

Las labores de cuidado siguen siendo parte de las tareas tradicionales de las mujeres, a pesar de los cambios en los roles laborales y económicos entre los géneros. El cuidado se presenta en las respuestas de la CIJ 2018 como una labor realizada tanto por mujeres adultas como adolescentes y niñas. Los aportes de la ética del cuidado de Carol Gilligan son una herramienta intere-

sante para reflexionar, analizar y promover acciones en favor de la igualdad y el respeto a la diferencia. Promover entornos seguros y libres de violencia, resignificando la ética del cuidado tanto en el espacio doméstico como en el escolar. En la escuela es donde experimentan mayor grado de agresiones.

No podemos ignorar que las percepciones de las niñas y adolescencias hablan de cómo los espacios sociales cotidianos están permeados por jerarquías genéricas tradicionales. Nuestra sociedad requiere promover condiciones distintas entre los géneros para que la igualdad sea una realidad. Por ello se requieren programas de sensibilización que replanteen los abusos de poder y discriminación por condiciones de género, edad, etnia o diversidad.

Es preocupante que la discriminación y la violencia afecten la cualidad de los vínculos en la familia y la escuela. Es necesario interrogar las interacciones y formas de convivencia que limitan el ejercicio de los derechos. Es fundamental expandir los horizontes de acción y participación, más allá de la familia y la escuela, acentuando su presencia comunitaria, tomando en cuenta su opinión y punto de vista.

La relación de este grupo de edad con la concepción de obediencia limita su construcción de ciudadanía y autonomía. Deconstruir la subordinación que implica la obediencia ayudaría a generar vínculos distintos entre adultos, niños, niñas y adolescentes.

Observamos que socializar e interactuar, conversar y jugar son actividades de gran valor para su formación e interacción entre pares. Actividades que se limitan al recreo escolar y que se tendrían que promover en otros espacios y momentos de la vida cotidiana. Es el grupo de edad que menos tiempo tiene para la recreación y esparcimiento. Expresan un alto uso de dispositivos electrónicos.

En la percepción de violencia es el grupo que reporta haber sufrido menos violencia: en este rubro participaron 246,633 del total del grupo. En la adscripción “otro” se acentúan las experiencias de discriminación. Esta es una línea interesante para investigar los cambios en la concepción y construcción de los vínculos con los adultos. Deja una gran interrogante la posible invisibilización de la violencia presente en sus vidas.

Las groserías y hacerlos sentir mal es el maltrato que más reciben. Ello nos invita a pensar en acciones o campañas dirigidas a los adultos para promover el buen trato. Es importante que niñas, niños y adolescentes cuenten con mecanismos de denuncia y acompañamiento social ante la violencia que experimentan en la escuela y la familia.

Por otro lado, también sería significativo preguntarles sobre los obstáculos, limitaciones o negación de sus derechos desde su propia perspectiva (no la de sus maestros, padres o tutores, como se hizo en algunas de las preguntas de esta Consulta); es decir, ¿qué derechos me han sido negado por ser niña?, ¿qué derechos me han sido negados por ser niño?, ¿qué derechos me han sido negados por no identificarme con ninguno de los géneros binarios? Las infancias son titulares de sus propios derechos y deben saberlo; ¿qué he querido hacer y no he podido por ser niño?

La autodesignación de género por parte de las infancias y adolescencias es sumamente valioso, por eso debería permear el resto de las preguntas de la CIJ, y no quedarse únicamente en una función categorial. Asimismo, la identidad indígena va más allá de hablar o no una lengua indígena, se trata de su autorreconocimiento identitario.

A través de sus respuestas a la pregunta abierta sobre lo que proponen, las niñas expresaron estar conscientes y atentas a los problemas sociales, como la pobreza, la violencia y la desigualdad social, por ello demandan acciones al gobierno para vivir en un México mejor para las niñas y los niños. Pero también se podría preguntar qué les gustaría y podrían hacer las niñas y los niños para que todas y todos –y no sólo ellos– vivamos en un país mejor. La participación infantil y juvenil es importante para solucionar y hacer frente a las problemáticas sociales.

Para eso, sus opiniones y expresiones deben ser tomadas en cuenta, ¿qué ocurre después de que la Consulta se realiza y sistematiza? ¿Las opiniones son tomadas en cuenta e impactan directamente en cambios? ¿Las infancias pueden notar ese cambio? ¿Cómo se difunde la información recabada? Tal vez este proceso se podría acompañar con acciones concretas en espacios inmediatos, como una jornada en la que se organicen, opinen y se tomen decisiones en las escuelas y los hogares desde la participación de las infancias.

Es muy importante convocar la participación de otras infancias, además de quienes se encuentran en una institución, migrantes internacionales, quienes viven con alguna discapacidad e indígenas. Abrir la convocatoria a otras niñas, como las que viven con afectaciones a su salud y otros padecimientos, población en situación de calle, migración nacional, infancias en contextos rurales, afrodescendientes, infancias trabajadoras. Es decir, acercar los recursos para que la participación de niños, niñas y adolescentes en cualquier condición sea igualmente escuchada.

Los resultados de la CIJ 2018 son un insumo importante para definir acciones en materia de derechos, sobre todo erradicar la violencia de los entornos escolares y familiares. Es fundamental transversalizar la agenda de infancia y género.

Bibliografía

- Alonso Alonso, R. & Fombuena Valero, J., "La ética de la justicia y la ética de los cuidados" en *Portularia*, VI(1), 2006, pp. 95-107. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1610/161016087008>
- Álvarez Gutiérrez, M. G. y Castillo Koschnick, J. G., *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*, México, UNICEF, 2019.
- Anzaldúa Arce, R. E., "Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación" en *Tramas*, vol. 36, 2012, pp.177-208.
- Brown, C. & Bigler, R., "Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model" en *Child Development*, vol. 76, núm. 3, 2005, pp. 533-553.
- Brown, C., *Children's perception of discrimination. A dissertation*. Texas, EUA, The University of Texas at Austin, 2003.
- Bustelo, E.S., *El Recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores, 2007.
- Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 13 sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (No. CRC/C/GC/13), Naciones Unidas, Nueva York, 2011, párrafo 31.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *¿Qué es la discriminación?*, recuperado de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Corona, Y. y Morfín, M., *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, UAM-UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción México, 2001.
- Castro, R. (coord.), *Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares, 2016*. Recuperado: 20 de mayo de 2020, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/458566/ct65.pdf>
- Cussiánovich, A., *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores*, Lima, Perú, Rádda Barnen, 1996.
- Delahanty, G., *Imaginación y Crisis. Modelos psicoanalítico-social de Erik H. Erikson*. México, SEP, UAM-A, 1987.
- Diario Oficial de la Federación. (2013, mayo 20). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Secretaría de Gobernación. Recuperado 21 de febrero de 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Dolto, F., *La Causa de los Niños*, México, Paidós, 1991.
- Erikson, E.H., *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1973.
- Fernández, A. M., *La invención de la niña* (Ed. Rev.), Buenos Aires, Argentina, UNICEF, 1994.
- _____, "Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplina" en *Nómadas*, (30), 2009a, pp. 22-33. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/221-las-diferencias-desigualadas-multiplicidades-invenciones-politicas-y-transdisciplina>
- _____, *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* (Ed. Rev.), Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión, 2009b.
- _____, "Com-posiciones actuales de las identidades sexuales" en *Revista Nomadías*, núm. 29, 2016, pp. 9-28. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/download/45133/47214/>
- Foucault, M., *Defender la Sociedad*. Curso en el College de France (1975-1976). Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- García, G.E., *Piaget. La formación de la inteligencia*, Biblioteca Grandes Educadores, núm. 5. México, Trillas, 1991.
- Gülgönen, T., "Participación infantil a nivel legal e institucional en México - ¿Ciudadanos y ciudadanas?" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 81-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382061>
- Elecciones Infantiles. *La democracia y los derechos de los niños*, México, IFE, 1997. Recuperado de https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2018/11/ClyJ97_Carp_Inf.pdf
- Consulta Infantil y juvenil 2018, Reporte de Resultados. Ciudad de México, México, INE, 2019.

Killen, M. y Rutland, A., *Children and social exclusion. Morality, prejudice, and group identity*. Reino Unido, Wiley-Blackwell, 2011.

Lamas, M., "Dimensiones de la Diferencia" en *Género, cultura y sociedad*, núm 7, 2016, pp. 1-23. Recuperado de <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad/libros/documento/2016-12/Genero-cultura-y-sociedad.pdf>

Lasch, C., *Refugio en un mundo despiadado. Reflexiones sobre la familia contemporánea*, España, Gedisa, 1996.

Liebel, M., "Paternalismo, participación y protagonismo infantil" en Corona, Y. y Linares, M. (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, México, UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de València, 2007.

Massey, D. (s.f.) *Globalización y migración internacional*, El Colegio de la Frontera Norte.

Medina-Vicent, M., "La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista" en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, núm. 67, 2016, pp. 83-98. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>.

Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. C., & Molina, H., "Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia" en *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79, núm. 1, 2008, pp. 37-45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700007>

Montes, G., *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Nogueras, M., "Marta Martínez Muñoz: 'Los niños no pertenecen a nadie pero son responsabilidad de todos'" en *El Salto Diario*, 2 de febrero, 2020. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/infancia/marta-martinez-munoz-los-ninos-no-pertenecen-a-nadie-pero-son-responsabilidad-de-todos>

Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020. Organización Internacional para las Migraciones, 2019. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., recuperado de <https://dle.rae.es> [Consultado 3 marzo de 2020]

Infancia y adolescencia en México: entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes en México. Balance Anual, México, REDIM, 2019.

Rodríguez, J., *Un marco teórico para la discriminación*. Distrito Federal, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2006.

Spencer, M., "Cultural cognition and social cognition as identity correlates of Black children's personal-social development" en M. B. Spencer, G. K. Brookins & W.R. Alen (eds.), *Beginnings: The social and affective development of Black children Cambridge*, Reino Unido, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1985, pp. 215-230.

Ureta, de C. M., "Apuntes sobre la agresión como instinto: 'La cobra traga, la serpiente y la ballena tragan, tú y yo también...'" en *Infancia y violencia*, Lima, Perú, Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial, Rádda Barnen, 1991.

Valera, Amarela, "Buscando una vida vivible: la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la "muerte en vida" en *El cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, núm. 194, 2015, pp. 19-29.

La condición juvenil: revisión crítica de los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018 (grupo de 14 a 17 años)

Aída Robles Rendón, Mariana Robles Rendón

Introducción

A continuación presentamos algunas reflexiones analíticas sobre los resultados de la CIJ 2018 en lo concerniente al grupo de jóvenes entre 14 y 17 años. En primer lugar, consideramos importante destacar que encontramos en la boleta dirigida a jóvenes algunos “grupos de preguntas” que conviene identificar de inicio, pues la reflexión sobre éstas ha orientado la propuesta teórica que hacemos para analizar la participación de este grupo de edad. Así, hemos clasificado las preguntas presentes en la boleta para jóvenes de 14 a 17 años en cinco grupos y una última pregunta abierta —nos referimos a la pregunta sobre lo que pedirían al gobierno para vivir en un México mejor—, según cómo están formuladas y, por tanto, lo que sus respuestas nos permiten pensar.

El primer grupo de preguntas que identificamos son aquellas que no están numeradas y aparecen en la portada de la boleta. Éstas nos permiten conocer en términos generales quiénes son las y los jóvenes que participaron en la CIJ 2018: su identidad sexo-genérica, edad, si asisten a la escuela o no, con quién viven, su grado escolar y si hablan o no una lengua indígena. La información proporcionada será un referente fundamental para la reflexión en torno a lo expresado por este grupo de edad.

El segundo grupo de preguntas es el de aquellas que están formuladas de tal manera que las y los jóvenes puedan optar entre las respuestas presentadas que mejor expresen su opinión y comportamientos sobre algunos temas, actividades y espacios relacionados con los ejes de la CIJ: violencia, discriminación, desigualdad, maltrato y género.

El tercer grupo está constituido por preguntas en las cuales se pide a las y los jóvenes dar cuenta de las acciones, ideas, comportamientos y actitudes de otras personas en relación con los ejes planteados. Esas “otras personas” sobre las cuales tuvieron que pensar las y los jóvenes consultados son, en términos generales, los adultos con quienes conviven: maestros y maestras, padre y madre, otros integrantes de su entorno familiar, amigos, amigas y la sociedad en general.

Responder a las preguntas que identificamos en el cuarto grupo requirió de las y los jóvenes un ejercicio implícito de abstracción dirigido a evaluar lo que es más o menos aceptado en su entorno social. Es decir, son preguntas que, por la manera en que están formuladas, no necesariamente nos ofrecen la

posibilidad de saber qué piensan las y los jóvenes sobre los temas propuestos, sino lo que ellos encuentran que es aceptable para los demás o, en términos más generales, lo que es aceptado en el entorno social al que pertenecen.

El quinto grupo de preguntas permite a las y los jóvenes optar por respuestas que describan algunas de sus experiencias, nuevamente en torno a los ejes de violencia, discriminación, desigualdad, maltrato, roles y estereotipos de género. Finalmente, encontramos una única pregunta abierta, muy precisa y acotada: “Para que las y los adolescentes vivamos en un México mejor, me gustaría que el gobierno hiciera...”

A partir de esta clasificación orientada por el tipo de preguntas y las respuestas que permiten, encontramos que prácticamente la mitad de las preguntas formuladas en la boleta están orientadas a saber algo sobre la opinión y las experiencias de las y los jóvenes sobre determinados temas. Por otra parte, la mitad restante apunta a la expresión sobre cómo las y los jóvenes perciben el orden establecido en su sociedad y cómo los adultos lo reproducen o no, en función de valorar las formas de relación que éstos sostienen con las y los jóvenes en los diversos espacios que constituyen su entorno.

Encontramos así que es pertinente reflexionar sobre lo expresado por las y los jóvenes reconociendo las características de la boleta dirigida a ellas y ellos, pues buena parte del material a analizar nos devuelve sobre todo cómo perciben su sociedad, en términos generales, a partir de sus experiencias y relaciones concretas con maestros y maestras, amistades, familiares e incluso, instituciones sociales, políticas y de gobierno.

En páginas anteriores nos hemos detenido a plantear algunas reflexiones teóricas que nos ayudan a mirar de manera más compleja a la juventud, esa categoría profundamente simbólica que adquiere sentido a través de lo que históricamente consideramos que significa ser joven. Aquí recogeremos brevemente algunas de éstas, pues pensamos que nos ayudan a comprender que aquello que consideramos característico de la juventud es sobre todo producto de las formas en que los adultos miramos a las y los jóvenes, desde el hogar y la escuela, pero también desde las instituciones sociales, de gobierno y la sociedad en general. De esta manera, ser joven no es sólo una edad, una etapa y un conjunto de procesos de desarrollo físico y psicológico, es principalmente condición de vida y experiencias que son posibles o no, según sea el entorno social, económico, familiar, ambiental y político en el que viven. Es a partir de este enfoque que plantearemos a continuación algunas reflexiones sobre lo expresado por las y los jóvenes en la CIJ 2018. También recuperaremos brevemente el debate en torno a lo que llamamos “el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes” y cómo desde nuestra perspectiva es posible y necesario desarrollar procesos más participativos que permitan a niños, niñas y adolescentes ser parte de la vida democrática en el presente; para que, de esta manera, al llegar a la adultez cuenten con experiencias y conocimientos valiosos para seguir ejerciendo su ciudadanía de manera activa, rica y plena.

Sin duda, trabajar a favor de una cultura democrática que reconozca e incluya a niños, niñas y adolescentes implica necesariamente un cambio en las formas en que las personas adultas vemos a las y los jóvenes pues, aunque muchas veces no lo notemos, la sociedad entera construye las condiciones

en que las personas jóvenes son como son, con sus desventajas, virtudes y potencialidades. Así, buena parte de lo que recoge la CIJ 2018 es un reflejo de lo que somos todos y de nuestra sociedad en su conjunto, desde la mirada juvenil. De esta manera, las voces juveniles expresadas en la Consulta funcionan como una singular y compleja caja de resonancia, que nos devuelve el sonido de aquello que en nuestra sociedad valoramos, aceptamos, ignoramos y sancionamos. Deseamos que también en otros espacios sea siempre posible escuchar lo que en estas líneas no se percibe plenamente: las formas en que las y los jóvenes sueñan, desean y hacen posible, si lo permitimos, que surja una sociedad nueva, mejor, diferente.

¿Qué significa ser joven aquí y ahora?

Una vez planteando lo anterior, consideramos importante partir del reconocimiento de que la juventud tiene un significado social e histórico que da sentido a la experiencia de quienes forman parte de esta etapa de la vida. Es decir, no pensamos la juventud sólo como una etapa de desarrollo en la transición de la niñez a la adultez, en términos psicológicos y físicos, sino que estos procesos adquieren significados especiales a partir de las circunstancias concretas que se presentan en una sociedad como la nuestra. En este sentido, Maritza Urteaga señala:

...juventud alude a la categoría social de edad, que emergió hacia fines del siglo XVIII en Europa. La idea de juventud corresponde a la conciencia de la naturaleza particular de aquellos caracteres que distinguen al joven del niño y del adulto (...) la sociedad asume y reconoce a la juventud como una fase-etapa específica de la vida durante la cual –a través de un conjunto de prácticas institucionalizadas– le son impuestas al individuo ciertas demandas y tareas que definen y canalizan su comportamiento como joven, mismas que suponen una relación con la idea de juventud (Urteaga, 2011: 32).

De esta forma, nos referiremos a la juventud no como una esencia, sino como una condición cambiante, marcada por contextos históricos y sociales. Al respecto, Rossana Reguillo afirma que esos contextos que marcan las formas en que es posible ser joven, en la actualidad podemos pensarlos como un conjunto de elementos que hacen posible o imposible que las y los jóvenes cuenten con recursos –materiales, familiares, educativos, culturales– que van a definir en gran medida sus experiencias y los caminos que tomen. Cuando las condiciones no son favorables para que las y los jóvenes cuenten con los recursos necesarios para construir su vida de manera plena, hay una descapitalización de la juventud. Dice la socióloga Rossana Reguillo:

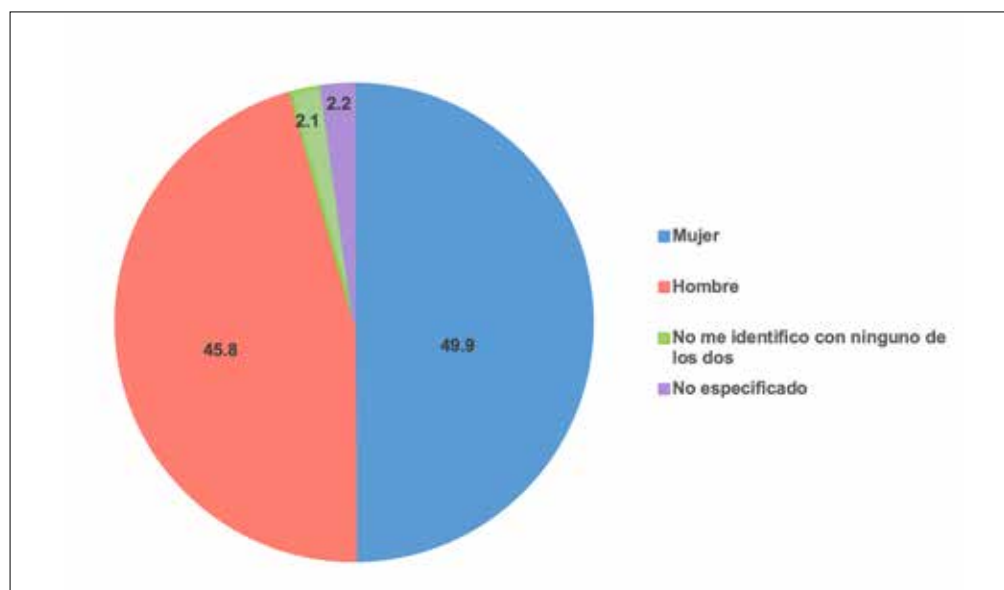
En términos sociológicos podría decirse que el drama de la crisis estructural y sus impactos en las dinámicas cotidianas y en las biografías de los sujetos juveniles pasa centralmente por una “descapitalización” que afecta a gran número de jóvenes; por la imposibilidad de acceder o mantener “activos” que se traduzcan en insumos para mejorar o mantener sus condiciones de vida (Reguillo, 2010: 396).

Así, al referirse a la descapitalización, la autora propone pensar en la ausencia de recursos materiales y simbólicos a los cuales los sujetos juveniles podrían tener acceso según sus relaciones sociales. Nos parece importante retomar este planteamiento en la medida en que nos permite mirar de manera más profunda lo que las y los jóvenes expresan en la CIJ 2018 y comprenderlo no sólo como una vivencia singular de unos cuantos jóvenes, ni cosas que les ocurren por ser como son, sino que se trata de procesos que son producto de una crisis estructural en la sociedad, que dificulta o imposibilita que las y los jóvenes adquieran reconocimiento y cuenten con las condiciones necesarias para sostener un proyecto de vida pleno.

Esta aproximación teórica a la problemática juvenil nos permite pensar críticamente la información que arroja la CIJ 2018, en tanto que su mecanismo, preguntas y opciones de respuesta, muestran algunas experiencias juveniles, pero también mantienen invisibles otras, que probablemente no encajan fácilmente dentro de los parámetros que socialmente hemos establecido como aquellos en los cuales las y los jóvenes deben desarrollarse. Un ejemplo de esto lo podemos observar en la pregunta por la identificación de género en los distintos grupos de edad. Entre las opciones para elegir en términos de identificación de género, en el grupo de edad de 14 a 17 años aparecen las siguientes: “Hombre”, “Mujer”, “No me identifico con ninguno de los dos”. Resulta importante señalar que las opciones que aparecen, además de niño o niña, varían según el grupo de edad. En el grupo de los más pequeños, de 6 a 9 años, no existe una tercera opción de identificación, mientras que en el grupo de 10 a 13 la opción es “Otro”. Consideramos que este dato nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las formas en las que pensamos las infancias y las juventudes en relación con el género y la posibilidad de reconocerse y nombrarse a sí mismas desde una identificación propia. Es decir, ¿por qué en el grupo de los más pequeños no aparece una tercera opción? ¿Por qué en el grupo medio, la opción es “otro”, mientras que en el de mayores sí se brinda de manera explícita la posibilidad de no identificarse con uno u otro género?

Como hemos mencionado ya, la etapa de la juventud se caracteriza más por las expectativas que los adultos tienen de las y los jóvenes y menos por los propios cambios anatómicos y procesos fisiológicos que en esta etapa ocurren. Es importante reflexionar sobre cómo las opciones de respuesta en lo que toca a la identificación sexo genérica se inscriben en lo que llamamos “un paradigma heteronormado y binario” de la sexualidad adulta y el género. Es decir, se basa en la idea de que sólo es posible identificarse uno mismo como hombre o como mujer, y en el caso de que no sea posible esta definición, se asume que estamos frente a una desviación negativa de una supuesta norma natural. Pensamos que es necesario reflexionar sobre esta omisión en la CIJ 2018, en tanto podría estar contribuyendo a reforzar estereotipos negativos y dificultando que se rompan prejuicios en torno a la homosexualidad, la bisexualidad y otras formas de identidad. Insistimos en señalar que esta omisión refleja más bien la dificultad de la sociedad de adultos (y no necesariamente un problema de las y los jóvenes) para reconocer formas de identidad sexual y de género que no se corresponden con el modelo dominante de la sexualidad y el género.

Gráfica 1. Participación por identificación de género



Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 29.

Por otro lado, consideramos importante problematizar también los modos en los que las y los jóvenes reconocen o no su trayectoria de vida ejerciendo o recibiendo violencia. Todos los espacios físicos y simbólicos en los que se construye la condición juvenil –la escuela, la familia, el espacio público, las redes sociales–, así como los vínculos que en estos espacios se producen, están saturados de imágenes, mensajes y actitudes violentas implícita o explícitamente. La violencia está presente en todos los espacios de la vida, pues es ejercida de manera estructural, de modo que ésta no es sólo un acontecimiento delimitado en el espacio y el tiempo, sino que es inherente a nuestro sistema social y, por tanto, nos constituye como sujetos. Al respecto, Eliud Torres señala:

Esta cotidianidad violenta que a ratos se normaliza para encarnarse en los cuerpos y a ratos causa extrañeza para generar rechazos en las subjetividades, es el contexto mexicano de los últimos diez años, donde niños, niñas y jóvenes crecen, descubriendo y aprehendiendo el mundo (Torres, 2016: 139).

De esta forma, al situarnos desde un posicionamiento que reconoce la cotidianidad de la violencia y, en cierta medida, cómo ésta se percibe como algo natural, nos cuestionamos sobre los recursos con los que cuentan las y los jóvenes para reconocer la violencia, presente o no, en sus espacios cotidianos. Al referirnos a espacios, queremos enfatizar que estos no aluden solamente a delimitaciones geográficas concretas –la escuela, la casa, la plaza pública–, sino que, sobre todo, son espacios simbólicos, es decir, que significan cosas específicas a partir de las relaciones, los afectos, los roles y los sentidos del mundo que en estos se recrean. Por ejemplo, podríamos decir que la escuela es físicamente un espacio geográfico donde las personas acuden para enseñar y para aprender. Esto es correcto, pero también es cierto que para muchos de nosotros la escuela es, al mismo tiempo, un espacio que significa otras cosas más: es donde conocemos amigos, donde aprendemos a relacionarnos con otras personas que no son nuestra familia, nos integramos a normas y acuerdos comunes, etcétera. Incluso, podemos llegar a decir que la

escuela es un segundo hogar, aunque físicamente no sea equivalente a una casa familiar.

Cuando pensamos que los espacios son lo que son sobre todo por lo que significan en una sociedad determinada, podemos entonces comprender que haya cosas que nos llamen la atención cuando ocurren en determinados lugares, pero cuando suceden en otros, pasen inadvertidas. De esta manera, puede resultar más fácil reconocer, por ejemplo, formas de violencia ejercida por desconocidos en el espacio público que aquellas que son ejercidas en el hogar por quienes constituyen el grupo familiar.

Con lo anterior queremos destacar que no es posible hacer un análisis de lo expresado en la CIJ 2018 sin considerar que esto que hemos llamado “la condición juvenil” es un tejido complejo que brinda sentido y funciona como contexto de las experiencias juveniles, de todo aquello que las y los jóvenes perciben de una manera y no de otra. Es por eso que organizamos la reflexión a partir de cómo en nuestra sociedad actual las formas de violencia y desigualdad están estrechamente ligadas con la condición de género, el ejercicio de la sexualidad y, en términos generales, con la diversidad. Así, consideramos que según lo que se expresa en la CIJ 2018 y a partir del análisis de algunos elementos estructurales que podemos encontrar en nuestra sociedad –desigualdad, discriminación, pobreza, inseguridad, etcétera– el significado de ser joven aquí y ahora está fuertemente marcado por las relaciones que pueden darse entre la condición juvenil, de género y la experiencia de la violencia.

Relaciones entre violencia y género en la condición juvenil

Para abordar el tema de la violencia en la juventud es necesario situar nuestra reflexión desde una perspectiva de género que nos permita profundizar en las formas en las que la violencia se experimenta de manera distinta entre hombres y mujeres. Como ya se ha mencionado en otro capítulo, recurrir a la categoría de género nos da la posibilidad de retomar problemáticas ampliamente discutidas, aportando otros elementos que abran nuevas interrogantes. La categoría de género está articulada a lo que desde la psicología consideramos como tres instancias fundamentales en la constitución de todo sujeto: la atribución de género, la identidad de género y el rol de género.

En primer lugar, nos referiremos a la atribución de género como la asignación que los médicos y familiares realizan en el recién nacido, a partir de la apariencia externa de sus genitales, identificándolo como hombre o como mujer. Por su parte, la identidad de género se establece más o menos a la misma edad en la que las y los niños adquieren el lenguaje, a los dos o tres años aproximadamente. Desde dicha identidad, las y los niños experimentan el mundo en función del género al que pertenecen –que les es asignado– y se identificarán con manifestaciones que en su entorno se relacionen con su género. Finalmente, se establecerán roles de género a partir del conjunto de normas y comportamientos deseables en hombres y en mujeres. Si bien éstos pueden presentar variaciones según la cultura, la clase social o la raza, diríamos que los roles de género son el conjunto de expectativas sobre los comportamientos sociales apropiados y aceptables para quienes poseen un

sexo u otro. Los roles de género se articulan con estereotipos de género, que son un “conjunto de presupuestos fijados de antemano acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de una clase” (Bleichmar, 1991: 9).

El género es entonces un elemento que constituye todas las relaciones sociales. Basándose en las diferencias percibidas entre los sexos, esta categoría funciona a partir de cuatro elementos que están relacionados entre sí:

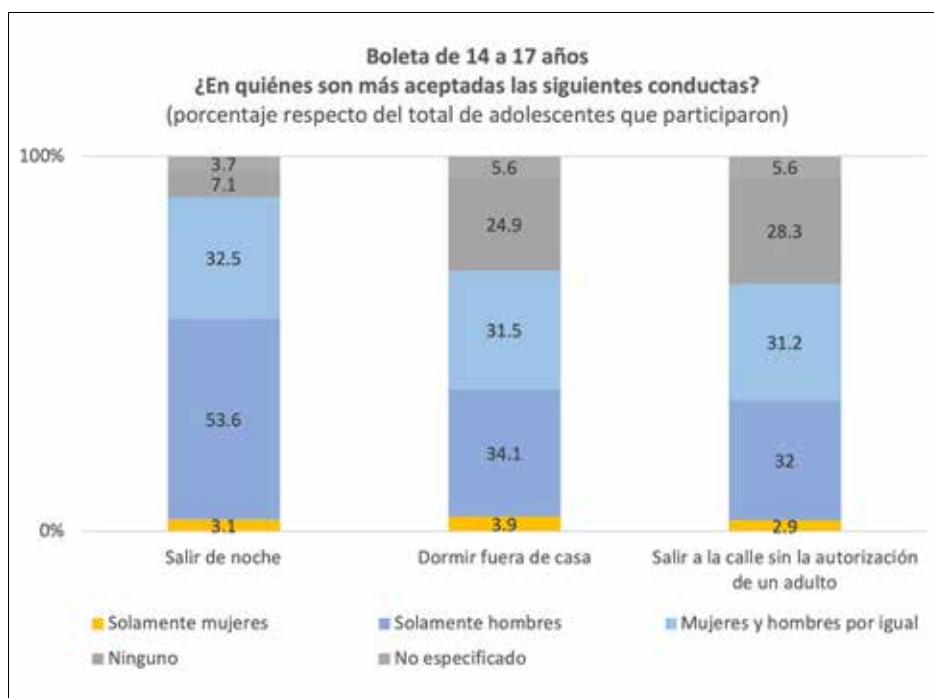
1. Los símbolos que culturalmente se encuentran disponibles y que evocan múltiples referencias en cuanto a lo que significa ser hombre o mujer.
2. Una serie de conceptos normativos que expresan el significado que se otorga a esos símbolos. Estos conceptos normativos se expresan a través de doctrinas religiosas, discursos científicos, educativos, políticos, etc., mismos que afirman el significado de ser hombre o mujer.
3. Las instituciones sociales que regulan las relaciones de género, tales como la familia, el sistema de parentesco, el mercado de trabajo, instituciones educativas, etc. Estas instituciones reproducen y sostienen los discursos normativos que constituyen el género.
4. Una identidad subjetiva, que nos invita a pensar en las formas en las que se constituyen las identidades genéricas, en contextos histórico-sociales específicos.

Roles y estereotipos de género expresados en la Consulta Infantil y Juvenil 2018

Considerando estos elementos, podemos ver que el instrumento de la CIJ 2018 incluye como uno de sus ejes fundamentales la percepción de niños, niñas y adolescentes sobre estos roles de género. En referencia a las actividades que tradicionalmente son relacionadas con las diferencias de género, la CIJ 2018 aborda las que se asocian con espacios como la calle, la escuela y la familia, para reflexionar sobre las formas en las que las y los adolescentes las significan. Por su parte, para identificar algunas de las formas en las que los estereotipos de género son reproducidos en los jóvenes y cómo estos configuran su identidad, se pregunta: ¿En quiénes son más aceptadas las siguientes conductas? Las conductas que se plantean podríamos agruparlas en cuatro: las referentes al espacio público, las relacionadas con el consumo de sustancias, el trabajo doméstico y el trabajo fuera de casa, y las relacionadas con el ejercicio de la sexualidad y la demostración de afectos.

1. En cuanto a actividades que se relacionan con el habitar el espacio público (fuera de los límites de la casa familiar), notamos que, según lo expresado en la CIJ 2018, estas son mayormente aceptadas en los hombres, tales como salir de noche (53.6%), dormir fuera de casa (34.1%) y salir a la calle sin la autorización de un adulto (32.0%). En contraste, alrededor de una tercera parte de la población considera que son actividades aceptables tanto en hombres como en mujeres; mientras que una mínima parte, que no rebasa 4%, señala que solo las mujeres pueden realizarlas.

**Gráfica 2. Actividades fuera del hogar.
Conductas más aceptadas según el género**



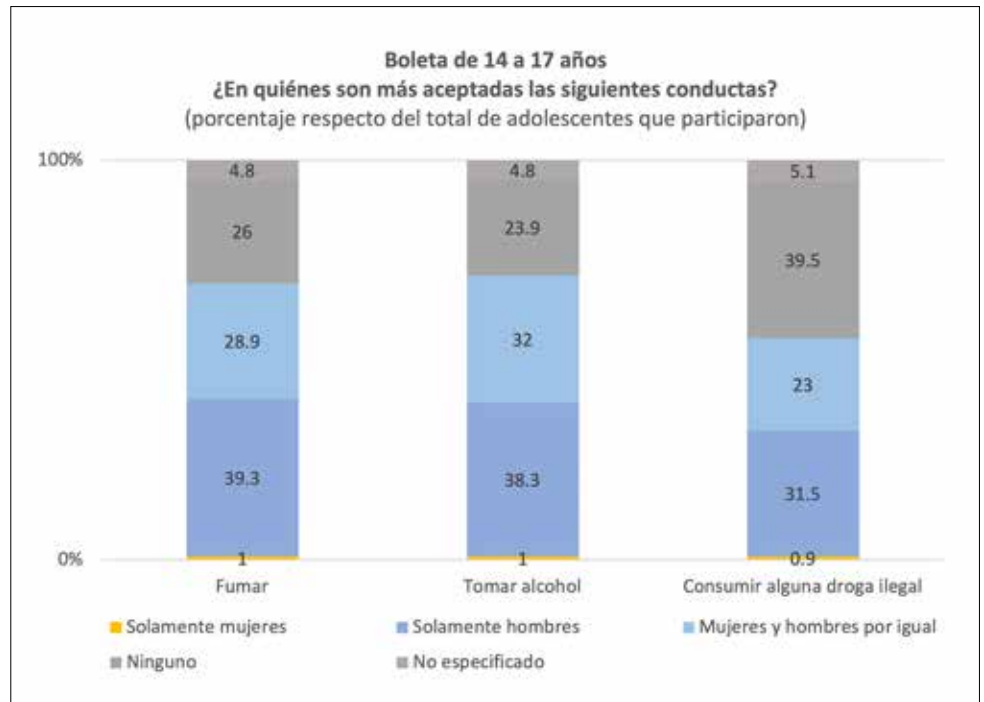
Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 42.

Salir del ámbito de lo privado, habitar el espacio público, sigue estando asociado fuertemente a una actividad aceptada en los varones. Quizá habría que incluir en esto una posible vía de reflexión relacionada con la inseguridad y la violencia a la que se ven expuestas las mujeres en un contexto nacional en el que el feminicidio y la violencia sexual van en aumento. No podríamos dejar de lado que muchas mujeres hemos cedido –no conscientemente–, espacios y actividades de la vida social debido a la inseguridad y el miedo ante la violencia hacia las mujeres.

Como hemos señalado antes, nos referimos a una violencia estructural que, en el caso de las jóvenes, su condición de género, sumada a la condición juvenil se traduce en una vulnerabilidad mayor. Así mismo, se refuerza la idea de que proteger a las mujeres de la violencia implica recluirlas en el espacio privado, aunque este no sea necesariamente un espacio seguro.

2. En cuanto al consumo de alcohol, fumar y el uso de drogas los resultados presentan la misma tendencia: en su mayoría son conductas aceptadas en hombres, mientras que quienes señalan que son aceptables en mujeres, apenas alcanzan 1% en promedio. Si bien quienes consideran que son actividades aceptadas para ambos géneros representan alrededor de un tercio de la muestra, no deja de llamar la atención la marcada distancia entre las opciones “solamente hombres” (36.3% en promedio) y “solamente mujeres” (1% en promedio).

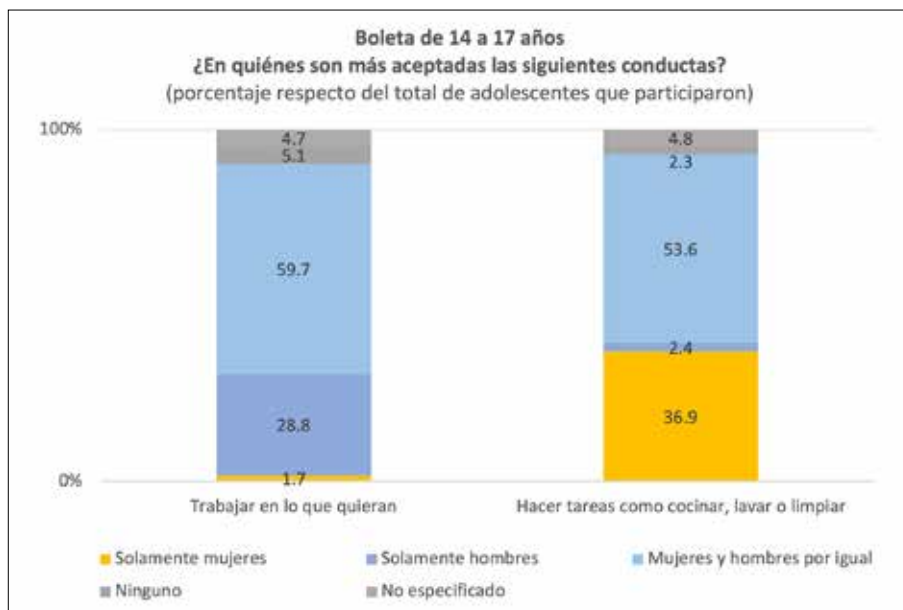
Gráfica 3. Recreación asociada al consumo de sustancias: conductas más aceptadas según el género.



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 43.

3. En cuanto a los roles de género asociados al trabajo doméstico, como lavar, cocinar o limpiar, 36.9% considera que sólo son aceptables en las mujeres, y apenas 2.4%, opina que son aceptables en los hombres. El contraste entre estas dos cifras expresa una desigualdad de género muy marcada, a pesar de que 53.6% opine que en ambos géneros son conductas aceptadas. Llama la atención que, tal como está formulada la pregunta en la consulta –“¿En quienes son más aceptadas las conductas?”– el trabajo doméstico sea equiparado a una conducta social o una preferencia, como fumar, dormir fuera de casa o tomar alcohol. Equiparar conductas como salir de noche, mostrar afecto o tener relaciones sexuales, con las tareas de limpieza en el hogar, fortalece el estereotipo de género que naturaliza e invisibiliza que es un trabajo que históricamente ha recaído en las mujeres, que no es remunerado ni reconocido como tal. Siguiendo a Scott, el género es el campo primario dentro del cual se articula el poder. Así, el proceso de significación de las diferencias sexuales se traduce, en última instancia, en desigualdades en relación con su ejercicio.

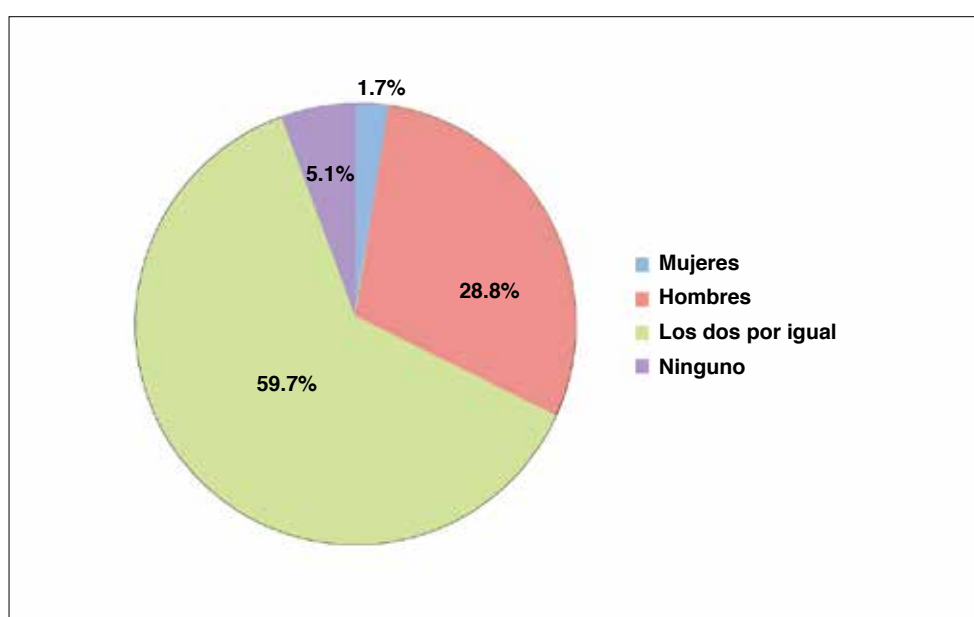
Gráfica 4. Trabajo doméstico. Conductas aceptadas según el género



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 44.

De esta forma, la lógica del género parte de una oposición binaria que dicta lo propio de los hombres y de las mujeres, al esencializar lo masculino y lo femenino. Así, el género va a marcar a los seres humanos en su constitución como sujetos, y la forma en la que hombres y mujeres se inscribirán en el mundo: en lo social, lo político, lo religioso, los vínculos, los afectos, las acciones, etc. Por ejemplo, las mujeres, al parir, son destinadas al trabajo doméstico y el cuidado de los hijos; es decir, confinadas al espacio de lo privado. En contraste, los hombres son asociados con el espacio público y las actividades propias de éste, como la recreación, la elección profesional y el trabajo remunerado.

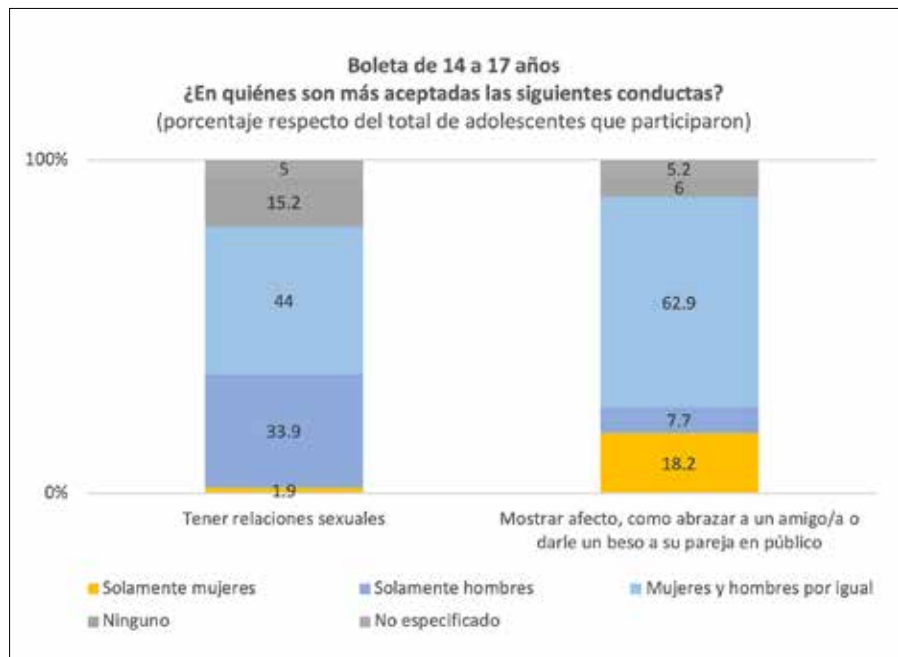
Gráfica 5. Trabajo remunerado. Conductas aceptadas según el género



Fuente: Elaboración propia con base en el Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 44.

4. Asimismo, la sexualidad está también condicionada por el género. Es en la oposición binaria entre hombre-mujer, femenino-masculino, que se insta una forma dominante de sexualidad: la heterosexualidad. Con respecto a la aceptación de conductas relacionadas con la sexualidad y los afectos, 44% de las y los jóvenes consultados considera que tanto hombres como mujeres pueden tener relaciones sexuales, sin embargo, vemos reforzado el estereotipo de género en relación con el ejercicio de la sexualidad. En contraste, 33.9% considera que sólo en los hombres es aceptado, frente a 1.9% que considera que en las mujeres también lo es. Por otra parte, en cuanto a las conductas relacionadas con mostrar afecto –como abrazar a un amigo/a o besar a la pareja en público–, 62% opina que en ambos sexos es aceptado, mientras que 18.2% señala que es una conducta aceptada en las mujeres. Estas tendencias expresan un conjunto de estereotipos que reproducen la idea de que el derecho al placer sexual sigue siendo exclusivo de los hombres, mientras que lo relacionado con los afectos es, por naturaleza, femenino.

Gráfica 6. Sexualidad y demostración de afectos. Conductas aceptadas según el género



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 44.

La casa, la escuela y la calle: los estereotipos de género como vía de vinculación con el mundo

Para dar cuenta de la importancia de dichos espacios en el desarrollo y la socialización de los jóvenes, consideramos pertinente partir de referentes teóricos que nos brinden la posibilidad de problematizar algunos de los datos que arroja la CIJ 2018. En este sentido, partimos del entendido de que la casa, la escuela y la calle, si bien son espacios físicos que podemos delimitar en tanto sus características y funciones, también se configuran como espacios imaginarios que producen formas de reconocer y significar a los otros, así como los afectos y las formas de relación que establecemos con estos. En este

sentido, podemos considerar que tanto la familia como la escuela se constituyen como instituciones educativas que producen subjetividades acordes a los acontecimientos históricos de sociedades particulares. Consideramos pertinente partir de estos referentes en tanto nos permiten reconocer estos ámbitos como aquellos en los que se producen, reproducen y, en su caso, cuestionan significaciones sobre lo que, entre muchas otras cosas, significa ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad.

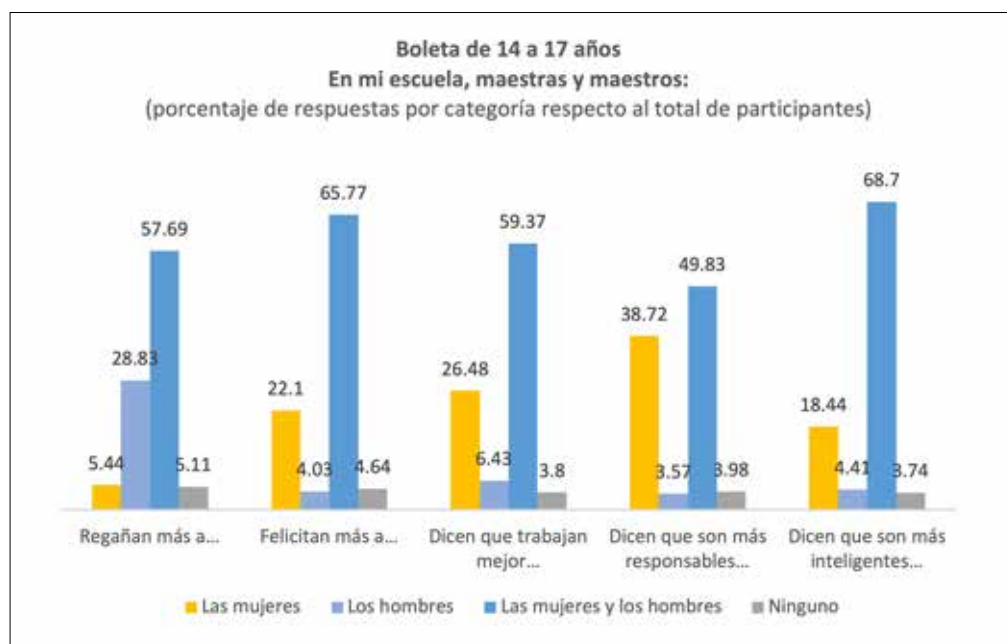
La familia es una de las principales instituciones sociales, en la cual aprendemos el lugar que ocupamos en la sociedad, así como los atributos que se espera que desarrollemos. De esta forma, lo que significa ser niño, niña o joven estará relacionado con lo que significa ser adulto. En este sentido, el significado de ser joven se construye a partir de las formas de relación que se establezcan entre unos y otros. Evidentemente, ser niña o niño implica una serie de cuidados, afectos y modos diferenciados de accionar en el mundo, que con el paso del tiempo se van acentuando en las formas de relación que se establecen en las familias, la escuela y el espacio público. De esta forma, la CIJ 2018 formula una serie de preguntas que apuntan a la indagación sobre las formas en las que se establecen las relaciones entre jóvenes y los adultos en estos espacios, y el trato diferenciado que reciben en cada uno de ellos con relación al género.

En la escuela

En lo que concierne al espacio escolar, en la CIJ 2018 se plantea la pregunta sobre el trato que reciben las y los jóvenes de parte de maestros y maestras; es decir, de adultos que en este espacio son colocados en el lugar de la autoridad. Las preguntas son a quién: a) regañan más, b) felicitan más, c) dicen que trabajan mejor, d) dicen que son más responsables, e) dicen que son más inteligentes. Las opciones de respuesta son: mujeres, hombres, mujeres y hombres por igual, ninguno. En cada una de las respuestas a dichas preguntas, la opción que refiere al trato igualitario entre hombres y mujeres aparece con un mayor porcentaje, de entre 50 y 60%. No obstante, por mucho, los varones reciben más regaños mientras que las mujeres son reconocidas por su mayor inteligencia y responsabilidad, por lo que son más felicitadas.

En primera instancia, podemos ver cómo los resultados estarían dando cuenta de la reproducción de estereotipos de género que se traducen en tratos diferenciados que, no obstante, no podemos afirmar que correspondan a lo que ocurre en los hechos. En este sentido, a lo que queremos apuntar es que la forma en la que son planteadas las preguntas, así como las opciones de respuesta, dan cuenta en sí mismas, de un imaginario en torno a lo que se espera de hombres y mujeres.

Gráfica 7. Reconocimiento escolar según el género



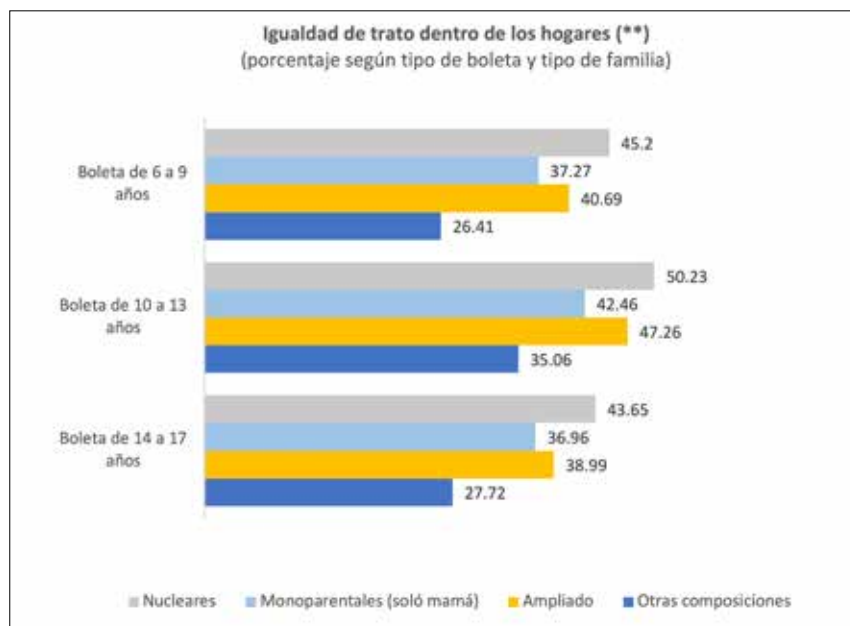
Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 56.

Lo que sucede en relación con el abandono escolar, desde la percepción de las y los jóvenes, también está determinado por una cuestión de género, ya que consideran que la razón principal por la cual las mujeres abandonan sus estudios es en primer lugar, por embarazo, seguido del cuidado de los hijos y del matrimonio. En el caso de los hombres, la principal razón es la necesidad de trabajar, seguido del desinterés por seguir estudiando y la falta de recursos económicos. Es importante señalar que, en ambos casos, para mujeres y hombres, las opciones de respuesta son las mismas, hecho que pone en evidencia que, para los hombres, el embarazo de sus parejas, el cuidado de sus hijos o el matrimonio, aparece en los tres últimos lugares mientras que, para las mujeres, en los primeros tres. Llama la atención también que entre las opciones no aparezca como motivo de abandono escolar, las adicciones, el maltrato o la violencia familiar. En este sentido, consideramos que la opción: “desinterés en seguir estudiando”, podría ser más bien la consecuencia de ciertas condiciones estructurales que en la CIJ 2018 no aparecen como una opción de respuesta. Como hemos expresado anteriormente, la violencia y la desigualdad tienen una dimensión estructural, al no reconocerla y nombrarla se responsabiliza a las y los jóvenes de su condición de precariedad, como si el abandono escolar por desinterés, por embarazo o por condición de discapacidad, no estuviera relacionado con condiciones de injusticia social, desigualdad o inequidad de género, que no permiten garantizar el derecho a la educación. Por ejemplo, en el caso del embarazo adolescente, Duschatzky señala:

Muchas jóvenes depositan en la maternidad la posibilidad de construir una opción familiar que rompa con la dependencia primaria. Si bien estas jóvenes no cuentan con los medios para despegarse de la vivienda familiar, subsiste la fantasía de realizar una ruptura del entramado vincular de sus familias de origen. En muchos casos se trata de jóvenes que padecen maltrato familiar o se hacen cargo del cuidado de sus hermanos y la reproducción cotidiana del orden doméstico (Duschatzky, 1999: 55).

De esta manera, podemos ver que, en muchos casos, el embarazo y la maternidad en la adolescencia no responden a una planificación familiar y de futuro, sino que aparecen, conscientemente o no, como una opción para desvincularse de la familia de origen o como una respuesta ante una urgente necesidad afectiva y de reconocimiento social.

Gráfica 8. Percepción de trato igualitario según composición familiar



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 60.

En la familia

En relación con trato igualitario en las familias, se realizaron las mismas preguntas que en el ámbito escolar, dando cuenta de que las y los jóvenes parecen recibir un trato más igualitario en la familia, que en la escuela. De igual forma, se mantiene la tendencia de reconocer mayor responsabilidad e inteligencia en las mujeres, aunque es menor la diferencia respecto a los hombres en lo que toca a su desempeño escolar.

En cuanto a la igualdad de trato dentro de las familias en relación a su composición, los hogares nucleares y ampliados muestran un trato más igualitario, mientras que en las que se señalan como familias monoparentales se reduce la tendencia (43.7%, 39% y 37.0%, respectivamente). Resulta interesante señalar que la CIJ 2018 se refiere como las familias nucleares a las formadas por mamá, papá, hermanos o hermanas; las ampliadas, por abuelos, abuelas, tíos, tías, primos y demás familiares; mientras que las monoparentales sólo son aquellas que están encabezada por mujeres, sin la presencia de un padre. Por otra parte, 75% de las mujeres que asisten a la escuela refieren que cuando no se encuentran en ésta, realizan actividades domésticas y de cuidado en el hogar, mientras que los hombres lo hacen sólo en 56.8%.

Gráfica 9. Vivencia de maltrato y/o violencia según grupo de edad

Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 78.

En la calle

Como hemos mencionado ya, consideramos que para referirnos a la violencia y la inseguridad, tanto en la escuela como en la familia y la calle, resulta necesario articular esta reflexión con una perspectiva de género que nos permita complejizar los motivos por los cuales las y los jóvenes perciben la violencia. En primer lugar, es importante señalar que, en cuanto a la experiencia de maltrato o violencia, los resultados de la CIJ 2018 dan cuenta de que quienes reciben más violencia es el grupo que no se identifica con ninguno de los dos géneros (29.2%), seguido por las mujeres (11.5%). De esta manera, los hombres aparecen en tercer lugar (10.6%), manteniéndose esta tendencia en la población indígena y en las personas con discapacidad. Esto nos permite reflexionar cómo es sancionada una expresión de identidad que no está acorde a lo normativo en cuanto al género. Es decir que se es hombre o se es mujer, siendo violentado todo lo que esté fuera de estas opciones.

No obstante, aun cuando se respeten estos parámetros normativos, reciben más violencia las mujeres que los hombres. En este sentido, llama la atención que si sumamos el porcentaje de quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros y el de las mujeres, es cuatro veces mayor a la violencia que reciben quienes se identifican como hombres. Esto nos permite volver a lo que anteriormente hemos planteado sobre cómo se presenta una acumulación de desventajas en la condición juvenil cuando se cruza, por ejemplo, con la condición de género. Si echamos una mirada a los resultados que arrojan los otros grupos de edad (de 6 a 9 y de 10 a 13 años), podemos observar prácticamente la misma tendencia, incluidos nuevamente la población indígena y las personas con discapacidad. En este sentido, podemos pensar que esta violencia es dirigida a lo que se considera no masculino; podemos así considerarlo como una expresión de violencia de género, entendiéndola como una de las violencias estructurales a las que nos hemos referido. Así como ocurre con la homofobia, la violencia de género.

Es el resultado de expresiones culturales de un contexto sociohistórico determinado. En las sociedades patriarcales tienen más que ver con el mantenimiento de rígidos roles de género (...) se rechaza a los homosexuales a la línea que separa las funciones sexuales, pero también se rechaza a todo aquel que discuta el papel que le toca representar socialmente, aun cuando no tenga una orientación homosexual (Angulo, 2017: 50).

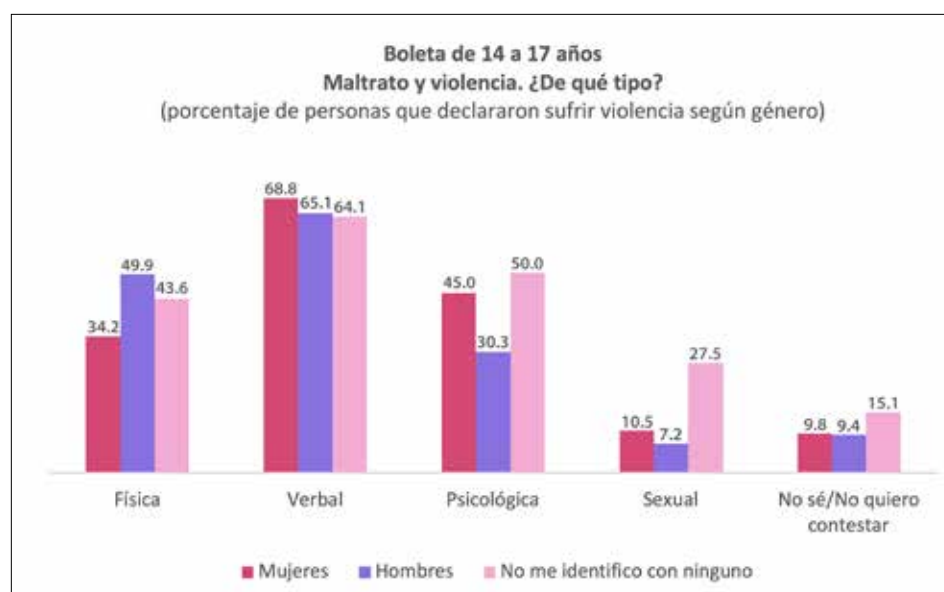
Al indagar sobre los tipos de violencia o maltrato que experimentan las y los jóvenes, las estadísticas indican que 7 de cada 10 de los que señalan haber recibido violencia, ha sido de forma verbal, seguida de la violencia física y después la psicológica.

En cuanto a la violencia sexual, 1 de cada 10 de este grupo de 14 a 17 años señala haberla sufrido, lo que resulta llamativo al compararlo con el porcentaje de violencia de género dirigido a mujeres y a quienes no se identifican como mujeres ni como hombres. Cabe preguntarnos cómo es entendida la violencia sexual por las y los jóvenes. Consideramos que, aunque sea con fines analíticos, la separación que existe en la CJI 2018 entre estereotipos de género y violencia sexual resulta artificial, ya que esta última siempre está relacionada con la reproducción de estereotipos de género. Así mismo, como señala Duschatzky, muchas jóvenes de los sectores populares que sufren violencia sexual

... no consideran que sus cuerpos les pertenezcan, hasta el punto que la violencia u opresión sexual no pueden ser visualizadas por ellas como un asalto a su libertad. El cuerpo aparece entonces fragmentado de la experiencia, es un cuerpo-instituido puesto "al servicio" del varón o de la resolución de circunstancias de emergencia (Duschatzky, 1999: 56).

Esto es más claro al observar las diferencias entre los tipos de violencia que señalan sufrir hombres y mujeres. La CIJ 2018 indaga sobre los siguientes tipos: física, verbal, psicológica, sexual y la opción de responder no sé/no quiero contestar. Es notorio el contraste entre los tipos de violencia que sufren hombres y mujeres con mayor frecuencia. En el caso de las mujeres, la violencia verbal ocupa el primer lugar de incidencia en casi cada 7 de 10 de mujeres, seguida de la psicológica, la física y finalmente la sexual. Prácticamente se presenta la misma tendencia entre quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros, ya que ocupan el segundo lugar, después de las mujeres, en todos los tipos de violencia, con la significativa excepción de que mientras las mujeres reportan 10.5% en violencia sexual, los primeros reportan 27.5%. En el caso de los hombres, en primer lugar, se encuentra la violencia verbal, mientras que el segundo lo ocupa la violencia física, seguida de la psicológica y finalmente, la sexual.

Gráfica 10. Tipos de violencia en la experiencia de las y los jóvenes según el género



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 84.

Nuevamente podemos analizar cómo los tipos de violencia están asociados al trato que se espera de hombres y mujeres; mientras que las mujeres y quienes no se identifica con ninguno de los dos géneros son más susceptibles de sufrir violencia psicológica y sexual, los hombres reciben más violencia física.

La experiencia juvenil: entre la desigualdad, la inseguridad y el maltrato

Para indagar sobre quiénes ejercen la violencia, la CIJ 2018 pregunta “¿Por parte de quién(es) has experimentado violencia?”. Las opciones para responder son: mamá, papá, hermana o hermano, amigas o amigos, maestra o maestro, policía y no sé/no quiero contestar.

Resulta importante señalar que entre las opciones no aparece de manera explícita la opción “mi pareja”, así como que se agrupan en una misma opción personajes masculinos y femeninos; por ejemplo, maestra/maestro, hermana/hermano, a excepción de las opciones mamá y papá. Desde una perspectiva de género, creemos que es importante diferenciarlos ya que, como lo hemos venido señalando, la violencia se experimenta y se ejerce de maneras diversas y complejas en relación con el género.

En este sentido, resulta sumamente significativa la forma en que aumentan los porcentajes de violencia entre quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros, en relación con las mujeres y los hombres. En este grupo, el porcentaje más alto de violencia se refiere a la opción no sé/no quiero contestar (12.6%), lo que nos hace preguntarnos quiénes podrían ser estos agresores que no son nombrados, y que aparecen en un porcentaje significativo también entre las mujeres (4.3%) y los hombres (4.2%). Tras esta opción, los grupos de pares, referidos como amigas o amigos, ocupan el segundo lugar (11.6%), seguida de mamá (8.2%), hermana o hermano (7.0%) y papá (6.9%) prácti-

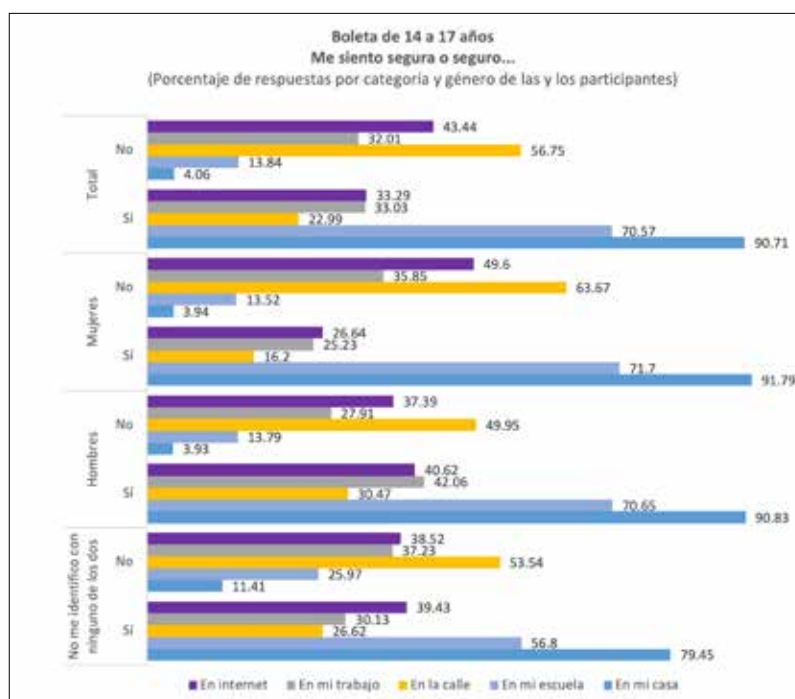
camente en el mismo nivel y, finalmente, la policía (5.9%) y las o los maestros (5.5%). En las mujeres como en los hombres, la mayor fuente de violencia también son los grupos de pares, amigos y amigas, seguidos en ambos casos de los no identificados, y después de la mamá. Esto suscita la misma interrogante sobre quiénes son los posibles agresores no identificados y por qué resulta imposible nombrarlos, sobre todo considerando que, en este grupo no identificado, se incluyen a la par las opciones de No sé/No quiero contestar.

Si bien, la CIJ 2018 señala que el grupo de 14 a 17 años es el que presenta menos respuestas en relación con agresiones provenientes de la madre y el padre, hay una tendencia generalizada que apunta a que la violencia se recibe de parte de los integrantes de la familia. En este sentido, entre quienes señalaron sufrir violencia en el entorno familiar, 50% refiere a familias nucleares, seguido de las familias ampliadas y finalmente, 22.6% en las familias monoparentales. Resulta significativo enfatizar que, para los fines de la CIJ 2018, las familias monoparentales refieren a aquellas en las que sólo existe la madre. En este sentido, podemos adelantar que la violencia familiar parece reducirse significativamente en las familias constituidas por madres, hijas e hijos, sin los padres.

En contraste con la experiencia de violencia, también se pregunta a las y los jóvenes cuáles son los espacios en los que se sienten más seguros, siendo las opciones de respuesta: en internet, en mi trabajo, en la calle, en mi escuela, en mi casa. Del total de las y los jóvenes, 90.7% refiere que se sienten seguros en su casa, seguido de la escuela (70.6%), el internet, el trabajo (33 y 33.3%) y finalmente, la calle (23%).

Al remitirnos a las diferencias por género en cuanto a la experiencia de seguridad de las y los jóvenes, encontramos que en todos los grupos –mujeres, hombres, no me identifico con ninguno de los dos–, el lugar que sienten más seguro es su casa, siendo el más inseguro la calle, aunque con importantes diferencias en cuanto a hombres, mujeres y no identificados con ninguno de los dos. De esta forma, mientras que para 50% de los hombres la calle no es un lugar seguro, para quienes no se identifican con ningún género aumenta a 53.5% y para las mujeres alcanza 63.7%. Claramente, la calle es el lugar más peligroso para las mujeres, mientras que los hombres van adquiriendo mayor seguridad en ésta.

Gráfica 11. ¿Dónde las y los jóvenes no se sienten seguros?



Fuente: Reporte de resultados de la CIJ 2018, p. 94.

Principales hallazgos

Finalmente, consideramos pertinente recoger algunos de los principales hallazgos que refleja la CIJ 2018, particularmente en cuanto al vínculo entre dos ejes fundamentales en la condición juvenil: el género y la violencia.

1. Entre roles y estereotipos de género

Como hemos abordado ya, para pensar la problemática del género es importante distinguir entre lo que llamamos “roles” y “estereotipos” de género. En síntesis, los roles de género son el conjunto de expectativas sobre los comportamientos sociales apropiados para quienes poseen un sexo u otro; éstos se articulan con estereotipos de género, que podríamos decir son presupuestos establecidos sobre las características positivas o negativas de los comportamientos de unos y otros. Tanto roles como estereotipos se reproducen cotidianamente de manera irreflexiva y suelen estar presentes en todos los espacios, vínculos, comportamientos, afectos y actividades a lo largo de la vida, tanto en la esfera pública como en la privada, incluso definiendo el uso que se espera hagamos del espacio, según nuestra condición de género y de sexo. En este sentido, consideramos que la CIJ 2018 nos permite identificar algunos elementos que pensamos importante destacar en cuanto a roles y estereotipos de género según lo expresado por las y los jóvenes participantes.

En general, aquello que aquí hemos llamado roles y estereotipos de género, a lo largo de la CIJ 2018 está referido a conductas y actividades que son más o menos aceptadas en hombres, en mujeres o en ambos. Las conductas

referidas podríamos agruparlas en cuatro: las referentes al espacio público y privado, las relacionadas con el consumo de sustancias, las que se relacionan al trabajo (doméstico y fuera de casa), y las relacionadas con el ejercicio de la sexualidad y la demostración de afectos.

a. Espacio público y privado

En cuanto a actividades que se relacionan con el habitar el espacio público notamos que éstas son mayormente aceptadas en los hombres, tales como salir de noche, dormir fuera de casa y estar en la calle sin la autorización de un adulto. A pesar de que alrededor de una tercera parte de las y los jóvenes que respondieron la CIJ 2018 considera que son actividades aceptables tanto en hombres como en mujeres, el porcentaje de quienes señalan que son aceptables en las mujeres no rebasa el 4%. Estos datos podrían reflejar la reproducción de estereotipos y roles entre las y los jóvenes que, aunque han venido modificándose en las últimas décadas, son de transformación lenta. Nos referimos a la concepción de que habitar el espacio público está fuertemente asociado a lo masculino, y el espacio de cuidados y trabajo doméstico, a lo femenino. No podemos dejar de señalar que una posible vía de reflexión e interpretación de la permanencia de esta asociación “hombre-espacio público/mujer-espacio privado” está relacionada con la inseguridad y la violencia a la que se ven expuestas las niñas, jóvenes y mujeres adultas actualmente. Este fenómeno ha representado que muchas mujeres en los hechos “cedan” –no conscientemente– espacios y actividades de la vida social, debido a la inseguridad y el miedo ante la violencia hacia las mujeres. No resulta difícil suponer que esta realidad ha fortalecido modelos de crianza en los que las mujeres deben ser “cuidadas” de los hombres desde que son niñas. Paradójicamente, esto no necesariamente se traduce en el reconocimiento de que los hombres que también habitan el espacio privado –la casa familiar– pueden ejercer diversas formas de violencia hacia ellas. Probablemente es por esta razón que la mayoría de las jóvenes responden que uno de los lugares donde se sienten más seguras es en casa, pues permanece el estereotipo de que el espacio propio de las mujeres es el hogar y, por tanto, se refuerza la idea de que protegerlas (o protegerse) de la violencia implica la reclusión en el espacio privado, aunque éste no sea siempre un espacio seguro.

b. Recreación y consumo de sustancias

En cuanto a conductas que son mayormente aceptadas entre las y los jóvenes según la identidad sexo genérica, el consumo de alcohol, fumar y el uso de drogas en los resultados de la CIJ 2018 presentan la misma tendencia: en su mayoría son conductas aceptadas solamente en hombres, mientras que quienes señalan que son aceptables sólo en mujeres apenas alcanzan 1% en promedio. Si bien quienes consideran que son actividades aceptadas para ambos géneros representan alrededor de un tercio de la muestra, no deja de llamar la atención la marcada distancia entre las opciones “Solamente hombres” (36.3% en promedio) y “Solamente mujeres” (1% en promedio).

c. Trabajo

Podríamos inferir que las “conductas” referidas en el punto anterior están comúnmente asociadas a espacios y actividades de recreación, generalmente en espacios públicos, donde son mejor aceptados los hombres. En contraste, en cuanto

a las conductas o actividades asociadas al trabajo doméstico –lavar, cocinar, limpiar–, 36.9% considera que son aceptables en las mujeres y apenas 2.4%, opina que son aceptables en los hombres. Consideramos que el contraste entre estas cifras refleja una desigualdad de género de facto muy marcada, a pesar de que 53.6% opine que en ambos géneros son conductas aceptadas. También estas cifras nos permiten fortalecer la hipótesis de que, en los hechos, sigue habiendo una tendencia fuerte que sostiene la idea de que el espacio propio de las mujeres es el hogar, con todas las actividades (roles) asociadas a éste; por su parte, la presencia masculina será propia del espacio público, asociado frecuentemente con el trabajo remunerado, el esparcimiento y la violencia.

d. Sexualidad y afectividad

Con respecto a la aceptación de conductas relacionadas con la sexualidad y los afectos, la mayoría de las y los jóvenes consultados considera que tanto hombres como mujeres pueden tener relaciones sexuales, sin embargo, vemos reforzado el estereotipo de género en relación con el ejercicio de la sexualidad cuando contrastamos el porcentaje (33.9%) de quienes consideran que en los hombres es aceptable, frente al 1.9% que considera que en las mujeres también lo es. Por su parte, en cuanto a las conductas relacionadas con mostrar afecto –abrazar a un amigo/a o besar a la pareja en público–, únicamente 7.7% marcó la opción de respuesta “Hombres”, frente a 18.2% que señala que es una conducta más aceptada en las mujeres. Pensamos que estas tendencias expresan la continuidad en la reproducción de un conjunto de estereotipos que sostienen la idea de que el derecho al placer sexual sigue siendo natural y exclusivo en los hombres, mientras que lo relacionado con los afectos es por naturaleza característica de lo femenino. Cabe destacar que, a pesar de la presencia de esta tendencia, entre las y los jóvenes consultados aparece con una fuerte aceptación la idea de que tanto hombres como mujeres expresen sus afectos por igual (62.9%).

2. Roles y estereotipos de género en el ámbito escolar

Nos parece importante destacar que en la CIJ 2018 se plantea la cuestión del trato que reciben las y los jóvenes por parte de algunos de los adultos con quienes se relacionan en la vida cotidiana y que socialmente son identificados con posiciones de autoridad. En particular, en lo que toca a maestros y maestras, si bien vemos expresada una marcada percepción de un trato igualitario entre hombres y mujeres en el ámbito escolar (entre 50 y 60%), por mucho los varones reciben más regaños en la escuela, mientras que las mujeres son más reconocidas por su inteligencia y responsabilidad. Nos parece grave el riesgo de que se considere y fortalezca en la escuela el estereotipo de que es “natural” que la responsabilidad o la inteligencia no sean aptitudes masculinas al menos en esta etapa de la vida, aunque desde otra perspectiva podemos valorar esto como un avance importante en la percepción que se tiene de las mujeres en actividades intelectuales, sobre todo si se considera que hace poco más de medio siglo comenzó a incrementarse significativamente la presencia de la mujeres en los espacios educativos y de formación profesional a nivel superior. Sin embargo, cuando miramos este dato a la luz de lo expresado en la CIJ 2018 en torno al abandono escolar, podemos relativizar esta supuesta compensación de trato igualitario: desde la percepción de las

y los jóvenes, el abandono escolar se encuentra fuertemente determinado por una cuestión de género, al identificar que la razón principal por la cual las mujeres abandonan sus estudios es por embarazo, seguido del cuidado de los hijos y del matrimonio. En contraste, para los hombres, el embarazo de sus parejas, el cuidado de sus hijos y el matrimonio, aparecen como las tres últimas razones para abandonar sus estudios.

3. Roles y estereotipos de género en la familia

Al contrastar los resultados en la CIJ 2018 en cuanto al trato igualitario en la escuela y la familia, podemos notar que en la percepción de las y los jóvenes se recibe un trato más igualitario en la familia que en la escuela. De igual forma, se mantiene la tendencia de reconocer mayor responsabilidad e inteligencia en las mujeres, aunque la diferencia es menor respecto a los hombres en lo que toca a su desempeño escolar.

Un aspecto que creemos importante resaltar es la percepción de trato igualitario según la composición familiar. Encontramos que los hogares nucleares y ampliados muestran un trato más igualitario, mientras que en las que se señalan como familias monoparentales se reduce la tendencia. Es importante señalar que la CIJ 2018 se refiere como familias nucleares a las formadas por mamá, papá, hermanos o hermanas; las ampliadas, a las que incluyen abuelos, abuelas, tíos, tías, primos y demás familiares; mientras que las monoparentales sólo son aquellas que están encabezada por mujeres, sin la presencia de un padre. En contraste, la violencia familiar parece reducirse significativamente en este tipo de familias constituidas por madres, hijas e hijos, sin los padres. Nos preguntamos cómo se presenta este fenómeno en otras composiciones familiares, como las constituidas por un padre e hijos, las familias homoparentales y lesbomaternales, por citar algunas.

4. Identidad de género, maltrato y violencia

Nos parece muy importante destacar que, siguiendo los resultados de la CIJ 2018 en cuanto a la violencia en la experiencia de las y los jóvenes, podemos identificar claramente que quienes expresan haber sufrido más maltrato y violencia tanto en la escuela como en la familia y la calle están en el grupo que no se identifica con ninguno de los dos géneros (29.2%), seguido por quienes se identifican como mujeres (11.5%). De esta manera, los hombres aparecen en tercer lugar (10.6%), manteniéndose esta tendencia en la población indígena, migrante y en las y los jóvenes con discapacidad.

Pensamos que este dato nos permite señalar, en primer lugar, que es fuertemente sancionada cualquier expresión identitaria no acorde a lo normativo en cuanto al género. En segundo lugar, encontramos que aun cuando se respeten estos parámetros normativos, reciben más violencia las mujeres que los hombres. Si sumamos el porcentaje de quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros y el de las mujeres que expresan haber vivido maltrato y/o violencia, es cuatro veces mayor al porcentaje de quienes se identifican como hombres maltratados y/o violentados.

Finalmente, esto nos permite pensar en formas de violencia y maltrato presentes en la condición juvenil que son mayormente dirigidas a quienes no se consideran a sí mismos “masculinos”. En el caso de las mujeres, la violencia verbal ocupa el primer lugar de incidencia, seguida de la psicológica, la física y finalmente la sexual. Prácticamente se presenta la misma tendencia entre quienes no se identifican con ninguno de los dos géneros, con la significativa excepción de que mientras las mujeres reportan 10.5% en violencia sexual, los primeros reportan 27.5%.

Algunas recomendaciones

La CIJ 2018 representa la puesta en acción de una herramienta valiosa para promover que niñas, niños y adolescentes opinen sobre algunos de los temas que se consideran relevantes en nuestra sociedad. Como se indica en el reporte de resultados de la misma (INE, 2019: 9), para el INE ésta constituye un ejercicio para la familiarización de niñas, niños y adolescentes con las prácticas democráticas; sin embargo, estos ejercicios son concebidos como mecanismos de educación cívica para formar a las y los ciudadanos del futuro.

1. Sobre la importancia de la participación de niños, niñas y adolescentes

Como ya se ha desarrollado al inicio de este documento, consideramos que para impulsar y fortalecer el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes es preciso reconocerlos explícitamente y en el presente, como integrantes de la sociedad con derecho a opinar, decidir y participar en los procesos sociales que fortalezcan la vida democrática.

En este sentido, consideramos que para hacer más efectivo este derecho desde las consultas infantiles y juveniles sería pertinente que, en el diseño de futuras consultas, se incluyan herramientas con un acento más participativo. De esta forma, nos referimos a posibles entrevistas grupales, grupos de discusión, talleres o debates previos al diseño del instrumento en los que niñas, niños y adolescentes expresen de manera libre cuáles son sus preocupaciones, experiencias e intereses.

Entendemos que ejercicios de esta índole implican la organización de recursos económicos y humanos que no siempre están al alcance de primera mano. No obstante, consideramos que esfuerzos como estos, previos al diseño de la consulta, podrían enriquecerla en la medida en que constituyen espacios de escucha sobre los intereses y preocupaciones de niñas, niños y adolescentes desde su propia voz; esto, favoreciendo un diseño oportuno de otras preguntas.

De esta manera, creemos que las consultas infantiles y juveniles podrían profundizar en una diversidad de experiencias juveniles articuladas con una amplia gama de contextos y condiciones juveniles, en contraste con la expectativa adulta del deber ser.

2. Sobre el diseño de las preguntas y las expectativas adultas sobre los niños, niñas y adolescentes

Como hemos discutido con anterioridad, las formas en las que otorgamos sentido a lo que significa ser niño, niña o adolescente generalmente están relacionadas con las expectativas que el mundo adulto tiene sobre su deber ser y no necesariamente sobre lo que ellos y ellas piensen.

En este sentido, creemos que algunas de las preguntas de la CIJ 2018 están formuladas desde las preocupaciones y percepciones que los adultos tienen en relación con los adolescentes y jóvenes, tales como la gestión de condiciones de riesgo, la asunción de responsabilidades, la planeación del futuro, el ejercicio de una sexualidad, etcétera. De esta forma, pareciera que el paso “exitoso” por estos procesos condicionara una transición “normal” hacia la adultez. Sin embargo, consideramos que las formas de tránsito por estas experiencias son diversas, además de que éstas no son las únicas preocupaciones de las y los jóvenes, ni necesariamente son percibidas de la misma manera.

Un ejemplo de esto, lo observamos en las opciones de respuesta que la CIJ 2018 plantea en términos de identidad genérica. En este sentido, y como ya hemos señalado, el diseño de la pregunta con sus opciones de respuesta fortalece la visión dominante de una identidad genérica binaria y heterosexual, considerando implícitamente que una identificación distinta, al no ser nombrada explícitamente en la boleta, está fuera de la norma, cerrando la posibilidad de que adolescentes y jóvenes se autodenominen de manera libre.

De esta forma, consideramos que en la medida que las preguntas de las consultas infantiles y juveniles reflejen menos las expectativas adultas sobre la juventud y más las preocupaciones de ellos y ellas, estos instrumentos pueden adquirir mucho más valor en su potencia para reflejar lo que configura la condición juvenil en México hoy en día.

Por lo general, en contraste con las formas en las que tradicionalmente pensamos a los y las adolescentes, ellos y ellas nos devuelven una enorme necesidad de expresar sus ideas, emociones y preocupaciones, así como alternativas para construir otras formas de relación con los adultos y con la sociedad.

3. Sobre el reconocimiento de la diversidad y las juventudes

Por último, queremos destacar que en la mayoría de los aspectos que explora la CIJ 2018 las tendencias son casi las mismas en lo que toca a la población indígena, migrante y de personas con discapacidad. Sin embargo, consideramos que, al ser la juventud una condición fuertemente marcada por ventajas y desventajas socialmente determinadas para cada sector, sería de sumo valor el diseño de boletas y/o preguntas específicas para las y los jóvenes en alguna de estas condiciones, así como el acceso a una muestra más representativa de las y los jóvenes en esta diversidad de condiciones, ya que sólo 10% de quienes participaron en la CIJ 2018 se consideran indígenas, y 2.2% tienen alguna discapacidad, por poner un par de ejemplos.

Pensamos que esto haría posible una expresión más incluyente de sus ocupaciones y preocupaciones, reconociendo que no hay una sola forma de ser joven, sino múltiples y diversas juventudes, que en algunos casos pueden implicar experiencias muy distantes de las que experimentan las y los jóvenes que viven con su familia y tienen un domicilio estable, que no se ven en la necesidad de migrar solos o con sus familias y que no tienen una condición de discapacidad o que están fuertemente arraigados a formas de territorialidad, identidad y pertenencia vinculadas a una condición étnica específica.

Finalmente, destacamos y valoramos los esfuerzos que desde diversos frentes son orientados al fortalecimiento de los espacios de participación infantil y juvenil, en la medida en que nos permiten hacer una lectura no sólo de la condición infantil y juvenil, sino de la sociedad en su conjunto. ¿De cuántas cosas más nos podrán hablar las y los jóvenes cuando los adultos nos preparemos para reconocer, escuchar y valorar su diversidad de experiencias?

Bibliografía

- Angulo, A., *Familias homoparentales. Una mirada sistémica desde la salud colectiva en México*, México, UAM-X, 2017.
- Baz, M., "Narcisismo y grupalidad: encrucijadas del vínculo" en *Tramas*, núm. 26, México, UAM-X, 2006, pp. 69-84.
- _____, "La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en psicología social" en *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-X, 2003, pp.137-152.
- _____, "Singularidad y vínculo colectivo: consideraciones metodológicas" en *Anuario de investigación 2000*, México, UAM-X, 2001.
- Bleichmar, E., "Feminidad/Masculinidad. Resistencias en el psicoanálisis al concepto de género" en Burin, Mabel y Bleichmar, Emilce (comps.), *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1996.
- Castoriadis, C., *El mundo fragmentado*, La Plata, Argentina, Terramar Ediciones, 2008.
- _____, *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto IV*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- _____, *Ciudadanos sin brújula*, México, Ediciones Coyoacán, 2000.
- Corona, Y. y Morfín, M., *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México, UAM-UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción México, 2001.
- Duschatzky, S., *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1999.
- Gaitán Muñoz, L., "Los derechos humanos de los niños: ciudadanos más allá de las '3Ps'" en *Sociedad e infancias*, vol. 2, Madrid, España, Ediciones Complutense, 2018, pp. 17-37.
- Lamas, M. "La antropología feminista y la categoría de género" en Lamas, M., (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Programa Universitario de Género, 2015.
- Liebel, M., "Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología" en *Política y sociedad*, vol. 43, núm. 1, 2006, pp. 105-123.
- _____, "Paternalismo, participación y protagonismo infantil" en Corona, Y. y Linares, M. (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, México, UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de València, 2007.
- _____, *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Perú, IFEJANT, 2009.
- _____, "El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños" en *Revista de derechos humanos – defensor*, núm. 11, 2011, pp. 11-20. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r35202.pdf>, consultado el 29 de febrero de 2020.
- Mier, R., "Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social" en *Tramas*, núm. 21, México, UAM-X, 2004, pp. 123-159.
- Morín, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, España, Gedisa, 1990.
- Pichón-Rivière, E., *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión, 2000.
- Reguillo, R., "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares", en Reguillo, R. (coord.), *Los Jóvenes en México*, México, FCE-CNCA, 2010, pp. 395-429.
- Scott, J., "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Lamas, M., (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Programa Universitario de Género, 2015.
- Torres, E., "La edad de la violencia: Infancias, juventudes y Ayotzinapa" en *Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 81, año 29, México, DCSH-UAM Xochimilco, 2016, pp. 137-157.
- Urteaga, M., *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, DCSH-UAMI-San Pablos Editor, 2011.
- Villamil, R. y Manero, R. "Infancia y terror en la vida cotidiana" en *Tramas*, núm 20, UAM-X, México, 2003, pp. 207-219.
- Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, Barcelona, España, Gedisa, 2000.

El valor de la expresión gráfica en la Consulta Infantil y Juvenil 2018

Norma Del Río Lugo¹⁵

Este texto atraviesa el umbral de entrada que se ofreció al contemplar maneras y lenguajes diversos para dialogar con quienes en la visión de Estado se definen como las personas más vulnerables o se cuestiona su estatus de persona por la “falta de cumplida personalidad”,¹⁶ pasando a ser ciudadanos de segunda (Durand Ponte, 2004). Niños, niñas y adolescentes que por diversas razones no se han convertido en personas alfabetizadas, pero que pueden expresarse simbólicamente por medios distintos del lenguaje escrito, para dejar también un registro permanente alternativo por medio del dibujo, acudieron también a este llamado y no fueron dejados fuera de este ejercicio de expresión democrática. En este sentido, hay que destacar el reconocimiento que se hizo a niñas y niños de la primera infancia, como sujetos con competencia para expresarse en equidad de condiciones con sus pares de mayor edad. Son precisamente las hojas de expresión gráfica el medio por el que se consideró a quienes hubieran quedado fuera según los criterios de edad que se estipulaba.¹⁷

¹⁵ Agradezco el apoyo técnico de Celsa García Pozo en la codificación de información.

¹⁶ Hay un debate jurídico en torno a la situación de los niños como titulares de derechos subjetivos, donde predomina todavía la visión minorista y paternalista de incapacidad para decidir sobre el ejercicio de alguno de sus derechos. Cf. González Contró (2012).

¹⁷ En los primeros ejercicios de participación infantil y juvenil organizados por el Instituto Federal Electoral-Instituto Nacional Electoral no se consideró formalmente la participación de personas menores de seis años o que no supieran leer y escribir. Si bien cuando alguien con esas características manifestaba su deseo de participar, se le solicitaba que lo hiciera mediante un dibujo, no se incluía esta información en los resultados finales. Por esta razón, recuperando la experiencia, en la Consulta Infantil y Juvenil 2015 se integraron por primera vez de manera formal las hojas para la participación de otros públicos, en las que se preguntaba “¿Cómo es el lugar donde vives?”. Por ese medio se recibieron 238,861 participaciones (8.2% del total).

Sin embargo, al adentrarnos en la población infantil que participó mediante las hojas de expresión gráfica, nos encontramos con rangos de edades que sobrepasan los seis años y que manifiestan diversas condiciones de trabajo, discapacidad o migración, por las que habremos de suponer que se trata de niños y niñas con trayectorias educativas discontinuas o truncas, por las que optaron por una modalidad de participación alterna a la basada en la lengua escrita.

Estos grupos de niños y niñas mayores de 6 años constituyen una experiencia inclusiva y un sensible indicador de rezagos sociales importantes, y de deuda social en cuanto a violación de derechos, al carecer de la competencia lectora o sentirse retados por su carácter de “escritores debutantes”.

No todos los niños y niñas que optaron por dibujar eran analfabetas. Decimos esto, dada la evidencia de constatar en estas hojas de expresión gráfica que llenaron los datos personales de registro por sí mismos, sea mediante copia con algún modelo, quizá con el apoyo adulto de las personas mediadoras del proceso. Un 30% de la muestra estudiada (N = 231) tenía un nivel alfabético; 2% más estaba en los procesos prealfabéticos y hubo un caso de una niña de tres años que realizó una notación gráfico-simbólica en lugar del dibujo, semejante a las primeras etapas descritas en los estudios de adquisición de la lecto-escritura. Otro caso semejante se dio también en una niña de siete años de Cuauhtémoc, Chihuahua, que no asiste a la escuela.

A pesar de que las instrucciones generales para todos era omitir su nombre, diez de estos 70 registros alfabéticos contenían su nombre propio: por ejemplo, una niña de San Nicolás de los Garza, de sólo cuatro años, escribió con intención de sorprender a su destinatario en su dibujo: “Nora Ximena, yo leo y dibujo”, ubicándose también muy por arriba de lo esperado para su edad en la calidad de su producción artística, que por provenir de un municipio de muy baja marginación nos muestra lo que implica tener mayor probabilidad de gozar del derecho a la educación, al marcar su asistencia a la escuela. Un niño escolar de seis años en Puebla precisa la intención comunicativa de su dibujo, que muestra a un niño leyendo un libro, con la leyenda “leer” a la pregunta escrita de ¿Qué haces cuando estás en tu casa?

Sorprende también el manejo de varios formatos comunicativos textuales/gráficos que muestra una niña escolar de Cajeme, Sonora, al incluir en los llamados globos propios de comics, un diálogo narrativo –“agugar/OK”, a jugar/OK–, además de los nombres de las figuras femeninas, o de un chico de cinco años de Ecatepec de Morelos, Estado de México, que incorpora a su dibujo expresivo dinámico un globo –zzz– para subrayar el estado de sueño de una figura acostada.

Nos enteramos también de que otra preescolar de Navojoa, Sonora, afirma participar activamente en labores domésticas –“yo estoy barriendo el patio de mi casa”– y se dibuja de manera elaborada con zapatos, falda, pelo rizado y fleco, y añadiendo expresividad afectiva con la pupila, pestañas y una amplia sonrisa, elementos que muestran el esmero en su producción. Igualmente, otro niño escolar ya de siete años de Tamazunchale, San Luis Potosí –localidad de alta marginación–, que escribe “asiendo mi tarea y juego”, en la que ya organiza el dibujo en dos escenas narrativas. Un niño escolar de nueve años de Tlapa de Comonfort, Guerrero –localidad catalogada con alto grado de rezago social y 76% de pobreza–, anota sin error la expresión emblemática de la marca de la enorme televisión “Samsung” mostrada en perspectiva a detalle.

Estas evidencias no les ubican como “analfabetas”, y uno pudiera preguntarse si estos escolares hubiesen podido plasmar sus opiniones como otros niños y niñas si se hubiesen tenido a la mano una opción más, con un formato más corto y amigable con dos o tres preguntas abiertas o solicitando un breve texto narrativo sobre la temática objeto de reflexión, evitando en las instrucciones las cláusulas subordinadas para dar paso a las frases cortas, pensando en estos lectores y escritores novatos, como este grupo, que optó por el formato de hojas de expresión gráfica y que representa casi 30% de esta muestra seleccionada al azar.

La intervención adulta en la realización del dibujo (n = 16) se observa sobre todo en el caso de niñas y niños pequeños (2 a 4 años), que en la muestra se concentran en Nuevo León, en la que probablemente las y los cuidadores, preocupados por la poca experiencia de sus hijos(as), dibujaron figuras sencillas típicas para que las colorearan, como una experiencia compartida que



se puede dar al introducir prácticas culturales de este tipo (Gariboldi, 2019), y que también se aprecia en dos de 22 registros de niños migrantes, uno de los cuales quedó excluido de este análisis por falta de datos en el registro personal. Queda claro aquí que la instrucción de que el adulto se mantuviera distante de los niños y niñas (INE, 2018)¹⁸ no fue seguida dada su corta edad.

Abordajes teórico metodológicos para el análisis del dibujo

Aunque se constatan publicaciones sobre el dibujo infantil a fines del siglo XIX, que ya establecían por etapas la evolución técnica del dibujo, como la de James Sully en Londres o el desarrollo del sentido crítico y de valor expresivo que estudió Hermann Lukens (Marín Viadel, 1998), el siglo XX constató el interés de estudiar las producciones infantiles desde distintas miradas (Racionero Siles, 2010; Urraca Martínez, 2015):

- a) Como una técnica proyectiva de la vida emocional de los niños que desde la teoría psicoanalítica, podría develar conflictos o fantasías reprimidas o desplazadas de manera inconsciente mediante indicadores a los que sólo el adulto tendría acceso privilegiado y quien interpretaría “aquello que no sabe”.
- b) Como referente de desarrollo perceptivo-motor, de conducta adaptativa (Gesell, 1940) y de inteligencia, siendo uno de los más conocidos el Test de la figura humana de Florence Goodenough (Goodenough, 1926), con el que se relaciona el desarrollo cognitivo con la habilidad para diferenciar elementos de un complejo, por el número de detalles. Este test forma parte de la batería psicométrica con que se armó a las y los psicólogos desde la década de los 20 y 30, siendo una de las herramientas que legitimaron la distribución y jerarquización de las posiciones de la población infantil en las escuelas por modalidades –escuelas especiales– (Granja Castro, 2009; Gutiérrez Garduño, 2009; Muel, 1981). López y Tedesco comentan que la idea de “educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social” (López, 2002:12).
- c) Como producción cultural de carácter universal, memoria orgánica de figuras primarias y esenciales, relacionada con los mitos y representaciones anímicas humanas, para establecer una analogía antropológica de huellas de primitivismo evolutivo de la infancia que contiene la frase adulto antiguo equivale a niño actual (Gil Ameijeiras, 2002).
- d) Como un tipo de lenguaje no verbal que puede descifrarse como un sistema de signos y significantes e interpretarse con base en las funciones discursivas (Jiménez Yañez, 2009; Martínez García, 2002). En este punto resaltaríamos la importancia de la planeación y reflexión progresivas que orienta la actividad, destacada por Vygotski y ejemplificada en el caso del cambio cualitativo entre decir lo que dibujó y anunciar lo que va a dibujar (L. Vygotski, S., 1988 [1978]), “como sea que funcione, dibujar es pensar en voz alta, un camino potente hacia el conocimiento” (Sedgwick, 1993: 29).

- e) Como un tipo de “función semiótica que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico... y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real” (Piaget, 1976[1969]), de representación cognitiva icónica visual (L. Vygotski, 1987 [1930]), relacionada con la representación espacial (Lange-Kuettner, 1995) o una modalidad cognitiva de desarrollo narrativo/discursivo –metodología de “Dibuja y habla”– para construir significado a partir de lo visual (Theron, 2011), contrastado con el razonamiento lógico matemático.
- f) Como sistema notacional gráfico contrastado con la escritura y los numerales. Se enfatiza su función referencial y el modo de producción como una actividad compleja sociohistórica de mediación cultural, que requiere de intérpretes.

Se establecen dos vertientes: la que sostiene una vinculación entre el dibujo como antecedente de la escritura y la de quienes afirman la discontinuidad en la adquisición de los sistemas de notación y el dibujo. Alexander Luria y Vygotski se colocan en el primer grupo. Este último autor traza el paralelismo del origen histórico del dibujo como escritura que fija gestos en el aire y la significación funcional simbólica en el niño, mientras que Luria, discípulo de Vygotski, establece un periodo de escritura pictográfica que precede a la simbólica, signos de segundo orden (Luria, 1997[1929]). El otro grupo estudia la adquisición de la escritura de manera diferenciada desde el inicio (Brenneman, 1996) o con diferenciaciones funcionales que permiten trabajar hipótesis sobre cómo está construido el sistema de relaciones entre los elementos o letras y que por tanto se relacionan más con procesos lógico-matemáticos de categorización que con procesos de analogía figural del que se desprenden tempranamente (E. Ferreiro, 1986 [1982]; E. A. Ferreiro, Teberosky, 1993 [1979]).

- g) Como expresión artística estética, que no requiere de referentes verbales para traducir el valor expresivo (Davis, 1993), de donde se derivan multitud de pedagogías y que enfatiza los estilos individuales no sólo de representar la realidad sino de producir nuevas realidades, tesis formulada por Cassirer, citado por Gardner (1993[1982]), en términos de “incontables mundos creados a partir de la nada por empleo de símbolos” y en la expresión de Bruner: “la imaginación es lo que nos salva de lo obvio y lo banal, de los aspectos ordinarios de la vida. La imaginación transforma los hechos en conjeturas”(Bruner, 2012: xviii).

Un referente importante de este abordaje es el Proyecto Cero de Harvard, fundado en la década de los años 60, con Nelson Goodman y Howard Gardner a la cabeza (Gardner, 1993[1982]) y, más recientemente, la pedagogía revolucionaria en educación temprana conocida como Reggio Emilia que incorpora el arte como eje transversal de su pedagogía en la generación de una escucha y cultura visual en las escuelas, y que propone la validez de los cien lenguajes de los niños, en una recreación de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

La pedagogía de Reggio Emilia enfatiza el papel de los lenguajes poéticos y visuales (Edwards, 2012), sin por ello negar su relación con la realidad pues se promueve la educación estética como promotora de

relaciones, conexiones, sensibilidad, libertad y expresividad en estrecha conexión con la ética, ya que constituye una de las más fuertes barreras a la violencia física y cultural, y permite experimentar la libertad. El arte se compara a una antena epistemológica para leer el mundo con tensiones entre lo intolerable, lo repugnante, lo odioso y la armonía de las constelaciones felices de la existencia (Vecchi, 2010).

Esta nueva pedagogía difiere de la visión modernista que concibe las distintas fases de desarrollo como avances lineales preparatorios o inferiores con respecto a los estándares adultos. Esta pedagogía posmoderna evalúa cada momento del desarrollo como un momento pleno que tendrá diferencias cualitativas pero no necesariamente inferiores a las siguientes (Dahlberg, 2010).

- h) Como elaboración de carácter testimonial de hechos de violencia, discriminación y desplazamientos forzados de poblaciones que deben informar para las políticas públicas y la restitución de derechos. Esta aproximación da un giro de 180 grados en cuanto a que considera a niños, niñas y adolescentes como sujetos y coinvestigadores de hechos históricos o políticos recientes, que pueden proveer una perspectiva inesperada sobre estos acontecimientos. Este análisis participativo ha sido utilizado para ofrecer espacios de reflexión y de elaboración de hechos inauditos, que ahora constituyen archivos históricos con valor testimonial y de resistencia por sus contextos de producción (Mac Entee, 2011), como el del Holocausto, con dibujos de niños y niñas del campo de concentración Terezin (Benesová, 1996), la Guerra Civil Española, una colección de más de 660 dibujos de niños escolares en España o en campos de refugiados en Francia (UCSD, 1998), o bien la situación de violencia y opresión de regímenes dictatoriales, como el de Chile (Castillo Gallardo, 2015), o los crímenes y desplazamiento forzado realizado por fuerzas sudanesas, plasmados por niños y niñas en Darfur y Chad (Bober, 2011). Aunque los dibujos hablan por sí mismos, la riqueza interpretativa requiere del contexto de producción narrativo realizado por los investigadores, maestros o personas adscritas a alguna organización de la sociedad civil al momento de recabarlos, y que se coteja con los datos y fuentes históricas disponibles.

Estas múltiples aproximaciones al dibujo señalan el interés multidisciplinario sobre esta práctica cultural que deja, al igual que la escritura, testimonio simbólico susceptible de interpretaciones no sólo psicológicas, sino antropológicas, estéticas, históricas, semióticas entre otras.

Los términos que definen la participación en el espacio público de las infancias tempranas

Pluralizamos las infancias para reconocer la diversidad de formas de ser y estar en la variedad de contextos socioculturales en que estamos inmersos desde el inicio de la vida, por lo que el sentido y definición de participación debe ser polifónico. A gran parte de las formas de participar que se dan en los contextos en que están inmersos niños y niñas se les atribuyen diversos objetivos e intenciones, adquiriendo de este modo un carácter instrumental, donde la participación es un medio pedagógico-formativo, por ejemplo, o con

carácter moral, ideológico, cargado de valores, y con frecuencia puede perseguir fines que no son asequibles de manera transparente para el sujeto que participa. Por ello es muy importante, cuando se propongan prácticas de participación, explicar con claridad los fines y propósitos que se persiguen, para que los actores sociales puedan evaluar y decidir los términos de su inserción en la actividad, de tal modo que pueda tener un carácter emancipador y colaborativo (Liebel, 2012).

Cuando se habla de participación en estos términos, estamos refiriéndonos también a niñas y niños pequeños que pueden participar mediante el diálogo y la interacción conjunta con otros –que no solo con la madre–, que les provean andamiajes para apuntalar su capacidad de agencia para proponer y no sólo responder. La delicada sincronía que se da en las interacciones continuas humanas conlleva a aprender a leer al otro, principio del proceso imitativo para partir de ahí, seleccionar la novedad y el reto para buscar recreaciones, transformaciones propias, que conforman la identidad y pertenencia como unidad fundamental. La retroalimentación constituye uno de los elementos que encadenan la continuidad de los ciclos de interacción complejos, y supone la evaluación conjunta del proceso en marcha para saber cuándo salir, pasar a segundo plano para que el otro pueda actuar, “participar” en esta relación dialógica o multívoca si se trata de varios participantes. Requiere al menos dos vías de ida y vuelta (Del Río Lugo, 2019).

Participar es entonces formar parte de un “todo” más grande, y es necesario estar atento a las regulaciones de esta relación, para no caer en el paternalismo que subestima la competencia de niñas y niños. Dedicar un tiempo para explicarles a quienes invitamos a participar en cualquier proceso el qué, cómo, cuándo, para qué y por qué, y la aclaración de los actores que intervendrán es fundamental para que esta experiencia de participación tenga la equidad necesaria y respete la pluralidad de lugares de interlocución que cada uno trae como sujeto social: niño, niña de distintas edades, con las diversidades identitarias múltiples que se conjugan en cada persona.

En ese sentido, revisando las previsiones para la operación de las casillas, la recomendación que se hizo a las personas voluntarias de atender a un solo niño(a) a la vez enriquece la experiencia según el ritmo y las preocupaciones de cada quien, así como los matices de trato sugerido para atender a la diversidad de infancias (INE, 2018).

La solicitud de dibujar en términos de acción (¿qué haces?) encuadra el énfasis descriptivo (10% de los niños dibujan sólo una casa), y habría que replantearse si para las siguientes consultas pudiera explorarse también el lugar de los procesos de subjetivación que tienen lugar en los distintos espacios donde transita. Sabemos ya que niños y niñas desde los seis meses pueden usar las expresiones faciales de otros como referencia social para actuar en momentos de incertidumbre (Astington, 1998), que empiezan a estructurar la llamada “teoría de la mente” desde los tres o cuatro años, que comprenden ya muchos verbos mentales o psicológicos, como saber, pensar, recordar, desear, creer, y que, según los entornos de crianza, pudieran ya entender el sentido de prometer, sorprender, bromear o la intención que enmarca el sentido de los actos, entre otros (Astington, 1990; Perner, 1994). Por ello cabría ir más allá de los dibujos típicos escolares, atribuyéndoles la competencia metacognitiva real que tienen, no sólo narrando en el horizonte de acción,

sino en el horizonte de conciencia, para representar y significar eventos y no mirar como espectador, sufrirlos o vivirllos pasivamente (Bruner, 1988, 1990).



Asimismo, cabría pensar en formatos diversos que fuesen más sensibles a algunos contextos de vida que no ocurren en un hogar familiar, sino en instituciones de asistencia o protección social, albergues o lugares itinerantes como es el caso de niños, niñas y adolescentes migrantes, en situación de calle o el caso de los que circulan entre los hogares de padres separados. Pedirles que nos cuenten “qué hacen cuando están en su casa” supone una mirada homogeneizante y simplificadora de la infancia y ubica a todas las variantes de vida como dislocadas, fuera de lugar (Ennew, 2003). El derecho a ser correctamente descrito, investigado y contado, es parte de las obligaciones que el gobierno debe cumplir (Cussiánovich, 2017), como sería por ejemplo, el caso de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados.

El dibujo de esta niña migrante guatemalteca de cinco años nos golpea con la brutalidad de “La bestia”, como respuesta a “qué haces cuando estás en tu casa”. Una cuarta parte de los registros de esta población carece de dato alguno, y no puede necesariamente inferirse retraso cognitivo a partir de la pobreza de algunas producciones en el dibujo, que se añaden a esta invisibilización como sujetos que cuentan. Trazos que parecen al azar, tenues, no necesariamente los colocan en el estadio de garabateo, sino hablan de la precariedad en todos los ámbitos de su diario existir, y de la falta de sentido que pueden tener estas tareas si no están mediadas por condiciones mínimas de calidez humana.

La instrucción a las personas voluntarias en las casillas de recoger “sin mirar o comentar el dibujo producido” (INE, 2018), puede suponerse que deriva de evitar una actitud crítica adultocéntrica de la producción infantil, pero que desgraciadamente coarta el cierre personal cálido y afectivo, y quizá contribuyó a la gran cantidad de datos faltantes en los registros de las hojas de expresión gráfica, o a las marcas en todas las opciones que invalidan los datos, indicadores todos de la distancia del adulto que apoyó la participación.

Si uno de los componentes fundamentales de la participación es la evaluación y retroalimentación del proceso y la comunicación amigable de la información vertida de los actores, en el caso de las hojas de expresión gráfica tendremos que abstenernos de la tentación de seleccionar sólo aquellas producciones “logradas” de acuerdo con los juicios estéticos adultos, o bien las que tuvieron a su disposición la mayor cantidad de lápices de colores o el tiempo o la disposición necesarios, y quizá ofrecerles ejemplos de realidades muy diversas para que niños, niñas y adolescentes trabajen con miradas problematizadoras la validez de propuestas diversas que plasmaron sus pares en la Consulta, con los recursos que tuvieron a mano los autores en ese momento, con los elementos incluidos pero también con los elementos que no aparecen y sus posibles razones.

Configuración de la muestra de estudio validada y análisis de las omisiones de datos

El análisis de datos que se presenta a continuación se basa en un muestreo aleatorio simple del universo total de hojas de expresión sin ningún filtro (N = 228,788). La muestra inicial propuesta de 256 casos se redujo a 230 casos al validar la base de datos con las hojas de expresión y eliminar los registros que omitieron datos importantes para el análisis, como la edad o el género, por carecer de la hoja de expresión que posibilitara su cotejo o por evidente intervención adulta en dibujos de niños muy pequeños.

Dado que esta Consulta constituyó un ejercicio de participación y expresión infantil y no una encuesta, los datos obtenidos no tienen todos los elementos de validez estadística ni de un estudio científico, pero contribuyen a contextualizar las diversidades de condiciones sociales en las que viven niños y niñas de nuestro país. Además de esta muestra en la que se centra el análisis, se analizaron dos grupos más: los 24 registros de niños y niñas migrantes que participaron y, con fines de contextualización y exploración más a fondo de la diversidad, se analizó un número limitado de registros de niños y niñas con discapacidad, encontrando algunos hallazgos en los que valdría profundizar en otro estudio.

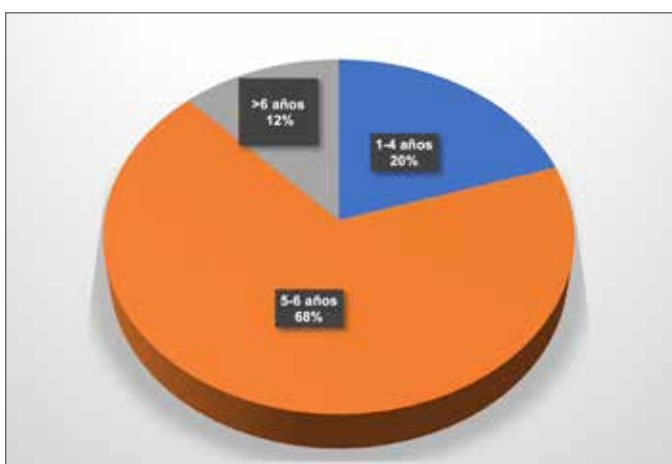
Caracterización de la muestra estudiada

La distribución por sexo del total de la muestra resultante (N = 230) es de 49% de niñas participantes (N = 113) y 51% de niños (N = 117). En las gráficas 1 y 2 se muestra la distribución por edades y sexo. Hay más niños que niñas mayores de seis años (17 vs. 13), indicador de rezago escolar, con un promedio de 8.1 años para ambos grupos.

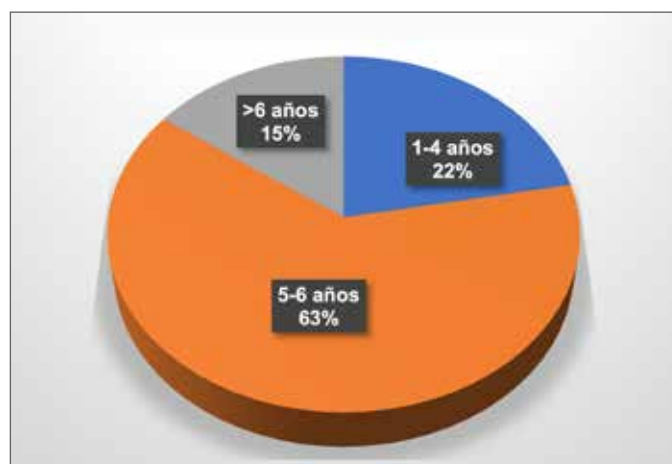
Con respecto a la condición trabajadora se registran 30 casos (13%), con mayor frecuencia entre los niños, como se ha descrito en la literatura sobre el tema, elevándose a 20%. Los datos del último *Módulo de trabajo infantil 2017-19*¹⁹ arrojan un porcentaje de 11%. En el caso de las hojas de expresión gráfica es indicador sensible de rezago y condición de trabajo infantil.

¹⁹ Se trata de un estudio estadístico, anexo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, realizado periódicamente por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, con la colaboración de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Gráfica 1. Distribución de edades de las niñas



Gráfica 2. Distribución de edades de los niños



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su distribución por entidades, siete son del Estado de México, aunque es una de las entidades con mayor participación en la muestra, por lo que proporcionalmente alcanza una prevalencia de 18%; la región del centro del país alcanza una incidencia de 32% con respecto al total de registros de esa zona, conformada por Tlaxcala, Querétaro, Hidalgo y Guanajuato.



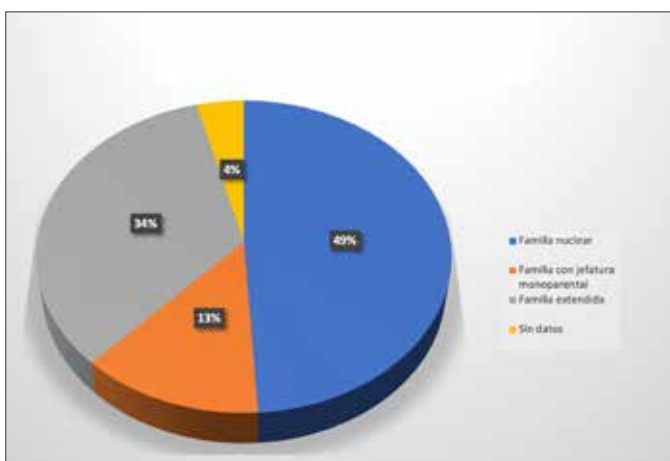
Reproducimos aquí un dibujo de un niño trabajador de tan sólo cuatro años, proveniente de Corregidora, Querétaro, con un nivel de excelencia en su capacidad representativa, muy por encima de su edad. El dibujo impresiona por su calidad, presentando ya dos escenificaciones dinámicas alineadas en el espacio, con bidimensionalidad y con la línea de tierra y cielo presentes. El tamaño relativo de las figuras sugiere diferencia de edad o distancia en perspectiva. Maneja ya las figuras de perfil también para presentarlas en perspectiva.

La inasistencia escolar afecta más a las niñas y a quienes están en la infancia temprana, datos consistentes con la realidad de la limitación en la oferta en ese grupo etario. El dato general de 7% de inasistencia coteja con los mostrados para la población total que participó mediante las hojas de expresión gráfica (INE, 2019), pero no coinciden en la afectación por género.

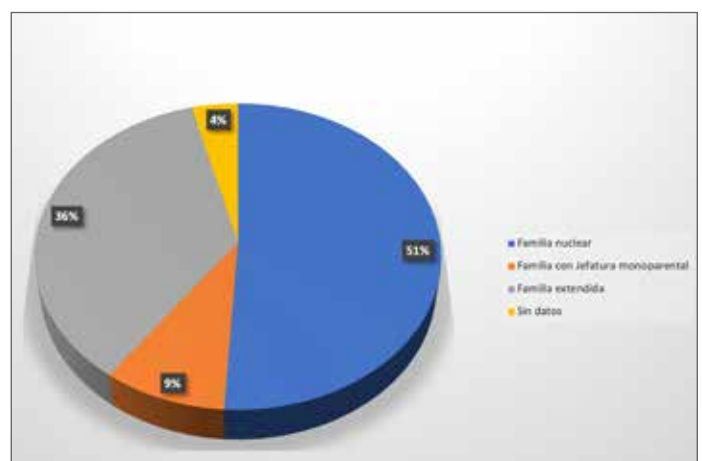
En cuanto a los datos faltantes, casi la mitad de las omisiones está en la condición de trabajador(a), y en relación con la totalidad de los registros se omitió en uno de cinco. En el caso de los registros de las niñas se omitió en 23% de las hojas, mientras que para los niños, en 15%. Uno de cada 10 registros de niñas no tiene el dato de asistencia a la escuela, casi el doble que en el caso de los niños.

Con respecto al tipo de familia en que conviven, se muestra la siguiente distribución por sexo (gráficas 3 y 4) en donde la familia con jefatura monoparental es mayor en las familias de niños que en las de niñas. La familia nuclear sigue predominando en ambos casos, siguiendo la organización de familia extendida en un tercio de las familias. Una tercera parte de las familias monoparentales de niñas están en el rango etario entre 2 a 4 años.

Gráfica 3. Tipos de familias en niños



Gráfica 4. Tipos de familias en niñas



Fuente: Elaboración propia.

Se calcula una prevalencia global de discapacidad de 6% para la población total (INEGI, 2016). La condición de discapacidad muestra 8% en el total de los registros, con el doble de prevalencia en los niños y en los mayores de 6 años, mostrándose más (24%) en el grupo de niños en este rango de edad.

Categorización de las producciones de niños, niñas y adolescentes

Dados los escasos datos contextuales y de condiciones de producción, se buscaron aquellas categorizaciones que pudiesen mostrar indicadores de competencia progresiva, en cuanto a su posibilidad de plasmar por este medio de representación, el manejo expresivo de su subjetividad –sin emitir juicios sobre su significado proyectivo–, su manejo topológico de la hoja y los retos que presenta comunicar –ante una solicitud explícita que enmarca la naturaleza del contenido a comunicar– una realidad tridimensional que debe sufrir transformaciones para plasmarla a un mundo bidimensional, incorporando también notaciones de otro tipo de representación –números, palabras, letras, leyendas, emblemas– como parte de los elementos a evaluar, asumiendo siempre la intención comunicativa de la autora o autor.

Se codificaron entonces el número y características de las figuras humanas dibujadas, atendiendo al nivel de detalle que con frecuencia no era homogéneo, así como su articulación, integración, posición con respecto a las otras figuras, como a los otros elementos, así como el tamaño relativo.

El colorido destaca un valor expresivo y estético al dibujo para traer la atención a determinados detalles y es común encontrar la influencia de la escuela y de los adultos en que los colores empaten con los reales –nubes azules, sol amarillo, pasto verde, cara y brazos rosas– a medida que se incrementa la edad. Pero también hay que tomar en cuenta que muchos dibujos se muestran a lápiz o con un solo color, dependiendo quizá de la disponibilidad o restricción de materiales que probablemente se dieron en condiciones disímiles de aplicación.

Asimismo, se codifica la calidad de la producción no sólo por el trazo o detalle sino por decisiones narrativas que pusieron en marcha, estableciendo divisiones para marcar secuencias temporales o espaciales, sea mediante líneas o colocando espacialmente escenificaciones distintas en la hoja. En estas estrategias es común que se esquematicen los actores –figuras– para destacar la acción que se desea comunicar como respuesta a la instrucción de la tarea. Mientras que hay quienes optan por la presentación estática, descriptiva y al detalle de alguna escena, otros complejizan, sacrificando el detalle por una expresión dinámica, esquemática que satisfaga la intención narrativa, tomando decisiones distintas en cuanto a la perspectiva desde donde se le mira –frontal, de perfil; desde arriba, desde la mirada de quien lo ve, etcétera.

Cada dibujo se analizó en estos términos y se ubicó de acuerdo con todos estos indicadores en un estadio evolutivo, no para calificar su madurez o inteligencia, sino para tener un parámetro de lo esperado para su edad. Particularmente en los dibujos de los más pequeños, es prácticamente imposible inferir la intención comunicativa, porque se requiere de una metodología participativa que dé cuenta de las verbalizaciones que hubiese hecho el niño

o niña con relación a su dibujo o mientras lo producía, tal y como lo trabajó (Matthews, 2003).

Por tanto, no es que los dibujos de los más pequeños carezcan de esta intención narrativa o comunicativa, sino que esta información se perdió de la competencia representativa de los aspectos dinámicos y configuradores de los acontecimientos u objetos a representar por parte del sujeto –indicados por la localización, la forma o el movimiento del trazo–, sin fronteras precisas entre el juego y el dibujo, y guiado por la naciente función lingüística que orientó la actividad.

Sólo podemos establecer características gruesas con respecto al manejo del espacio en blanco, los cambios de dirección controlada o no, que denotan exploración, la variedad del tipo de trazos o figuras geométricas que pueden o no repetirse a manera de patrones y regularidades en los más evolucionados en esta primera etapa denominada genéricamente como garabateo, quedando fuera del análisis de la participación. Sí podemos reconocer que, como ya se reseñó, se observan huellas de participación adulta como un ejercicio dialógico, con mayor frecuencia que en otras edades, mediante anotaciones de la verbalización del niño o niña, o para atribuirle significado –dilema que no podemos diferenciar por la falta de contexto.

Esta preocupación parece incrementarse si el niño o niña se ubica en estos primeros estadios a pesar de tener edades mayores, como en el caso de los trazos tenues de una crayola, complementados por la pluma de quien registró los datos de un niño migrante de cuatro años o de esta maestra que anota en el dibujo “este alumno tiene capacidades diferentes”.



En diversos estudios encontrados al revisar el estado del arte, generalmente tesis doctorales (Fernández Domínguez, 2015; Racionero Siles, 2010; Urraca Martínez, 2015), se observan grandes convergencias. Seguimos la propuesta de Machón de su obra *Los dibujos de los niños* (2009) descrita por Urraca Martínez.

Los dibujos de los prescolares se categorizan como el periodo de la forma, en el que se ensayan las formas bidimensionales geométricas como representativas del mundo tridimensional, en una representación gráfico-simbólica, con otras unidades abiertas como las líneas, las quebradas en zigzag, los ángulos, etc. Su forma más evolucionada estaría en la etapa de las operaciones y combinaciones (3.9 a 4.3 años) donde se exploran contrastes como el de dentro-fuera, largo-corto, grande-chico, uno-varios, etc. Se inician las

llamadas “formas celulares”, “formas cefalópodas”, “monigotes solares” y se inician las relaciones intra e interfigural (Urraca Martínez, 2015).

El dibujo se va configurando como uno de varios sistemas de representación notacional, como la escritura, los numerales en su desarrollo gráfico, al interactuar con la cultura escrita. La etapa pre-esquemática (4:3 a 5 años) se caracteriza por un proceso aditivo y de enumeración y formalmente esquemático en el que detallará los objetos de manera estática, a costa de desatender las relaciones espaciales interfigurales, sin proporción (Matthews, 2002) de acuerdo con su importancia y no con la realidad. Cada elemento constituye una unidad y la yuxtaposición de sus partes se añaden para representar las partes funcionalmente relevantes, exagerando algunas o multiplicando el número de elementos. Las figuras geométricas funcionarán para representar varias posibilidades –techo, montañas, falda, etcétera.

Por último, consideraremos la etapa esquemática (5:3 a 7 años) en que se resuelve la integración de los distintos elementos para montar escenarios. La cohesión y unidad es notable ya, y se ubican en relación con la línea de tierra y/o cielo, marcándolas o usando el borde inferior de la hoja como límite de la línea de tierra y el espacio vacío para dar idea de distancia o proximidad. Las figuras ya no flotan, a pesar de que en la anterior pudieran estar ya colocadas en el plano horizontal y alineadas. Pueden todavía verse rígidas, pero se funden ya las partes, dando lugar al contorno único. Hay transparencias por el afán de representar completa la figura en relación con otra.

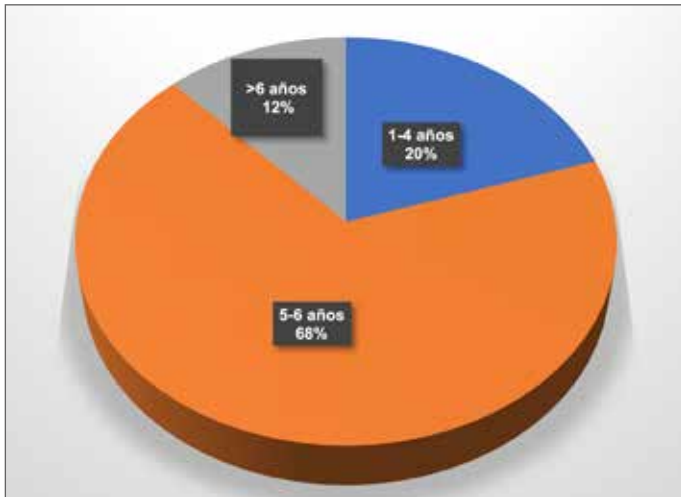
En los dibujos más avanzados se estructura la escenificación en varios planos espaciotemporales para organizar la narración gráfica a la manera de relato, con animismo para dar énfasis al carácter expresivo del dibujo. Esta es la época que describe Gardner como la edad de oro del dibujo, situada entre los cinco y siete años (Gardner, 1993[1982]), con notables diferencias individuales según el dominio de la simbolización y estilos –iniciadores/completadores, propensión a verbalizar–. Se observa multirreferencialidad, lo que llaman los neuropsicólogos “sinestesia”, la transacción fácil y natural multimodal –visual, auditivo, kinestésico, propioceptivo, táctil– de medios expresivos, efectuándose una sinergia expresiva en la producción –cantan mientras dibujan; bailan y cantan; los colores evocan sonidos o afectos–. La expresividad en los dibujos es notable, explotando a plenitud las características del trazo –grosor, forma, color, sombreado, uniformidad–, dimensiones que forman parte de los criterios estéticos que señala Nelson Goodman, fundador del Proyecto Cero de Harvard (Goodman, 1978).

Encontramos pocos dibujos en que se resuelvan problemas de perspectiva más complejos, preocupándose por ofrecer una mirada desde fuera, descentrada de su propia posición como productor, con figuras de perfil, con elementos parciales ocluidos, pues se sitúan detrás de otro objeto –alrededor de los 9 años–, con dinamismo y flexibilidad en actitudes y posturas funcionales de acuerdo al relato, a costa de la expresividad del estadio anterior, que entran ya en el realismo narrativo o subjetivo. Se solucionan vistas de profundidad mediante líneas onduladas (carreteras, curso de ríos, etc.). Hay una mayor autocrítica (borrones en los dibujos) y preocupación por dominar las normas y el plan de trabajo.

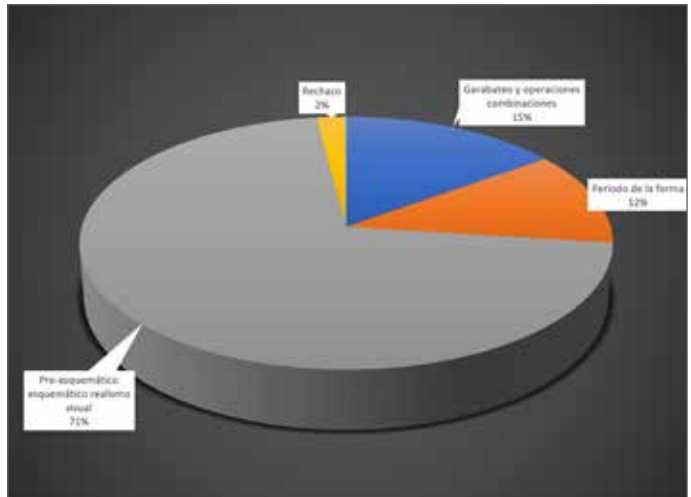
Análisis de las producciones infantiles

Las gráficas 5 y 6 presentan la distribución por etapas de los dibujos estudiados. Traemos la distribución por edades para ayudar a la contextualización de los hallazgos por la edad.

Gráfica 1. Distribución de edades de las niñas

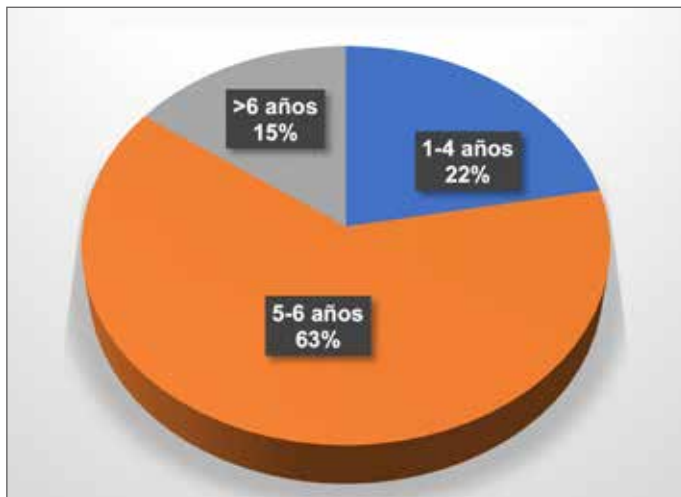


Gráfica 5. Etapas de dibujo en niñas

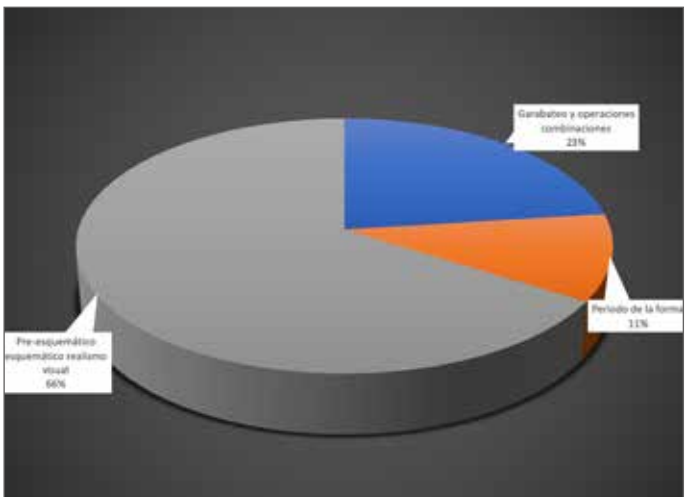


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Distribución de edades de los niños



Gráfica 6. Etapas de dibujo en niños



Fuente: Elaboración propia.

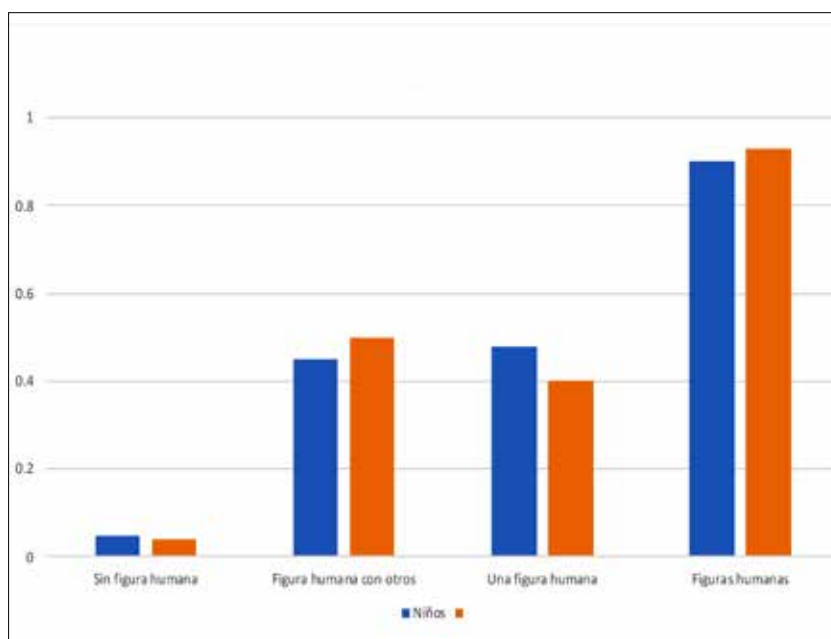
En ambas distribuciones se observa una proporción mayor de estos dibujos correspondientes a las primeras etapas exploratorias y de representación que la esperada por la edad: 27% vs. 20% de niñas de 1 a 4 años y es más notoria la discrepancia en niños, segmento en que se encuentra 34% de los dibujos en las primeras fases vs. un 22% esperado por la edad.

Anotamos 2% como rechazo en el caso de dos adolescentes de Cajeme, Sonora, y Culiacán, Sinaloa, que son las de mayor edad en la muestra de niñas (10 y 13 años), que sólo “rayaron” la hoja con trazos diestros. Aunque informan que van a la escuela y que no trabajan, podríamos cuestionar estos datos dada su inclusión en el grupo que rechazó la consulta escrita y tomó

la opción alternativa. Los trazos no hablan de posible discapacidad, sino de rezago y de resistencia activa.

Observamos un mayor porcentaje de dibujos en la categorización gruesa que hicimos, agrupando los dibujos desde la etapa pre-esquemática a la de realismo visual, que representa 66% (77) de los dibujos de los niños y 71% (80) de las niñas, y que conformarán la base para el análisis más detallado de algunos elementos que consideramos pertinentes como grupo y no de manera individual. Los restantes contienen esbozos y exploraciones que requieren la información del momento de producción para poder analizar su contenido.

Gráfica 7. Presencia proporcional de figura humana en los dibujos según género



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a este grupo particular de análisis que conforman 157 dibujos de un total de 230, podemos observar en la gráfica 7 una distribución bastante pareja entre ambos sexos. Nueve de cada diez dibujos incluyen la figura humana y 46% incorpora varias figuras, mientras que 44% dibuja un solo protagonista en su comunicación. El que haya dos figuras no siempre habla de mayor interacción social. Véase por ejemplo el dibujo de un niño trabajador de Ecatepec de Morelos, Estado de México, con figuras acostadas en posición divergente y una de ellas al parecer con un celular.

Son más frecuentes los dibujos expresivos dinámicos, que esquematizan para representar diversas acciones funcionales en una proporción de 0.25 en niños, mientras que en las niñas es de sólo 0.15.

Las niñas en cambio se preocupan por detallar y diferenciar a las niñas, destacando el pelo y grandes ojos con pestañas como uno de sus atributos, así como diversos tipos de falda o vestido casi siempre.



Las faldas pueden ser de tipo tradicional largas y de color azul propio de la zona indígena, detallando la textura mediante el rayado, como en el caso de este excelente dibujo de esta niña trabajadora de seis años que vive en Las Tinajas, una ranchería de 22 habitantes, en el municipio de Carácuaro, Michoacán. Nótese el interés por el trabajo escolar como parte de su actividad en la figura que lleva un lápiz y cuaderno.

Otro dibujo semejante lo ofrece una niña de tan sólo tres años de Solosuchia-pa, Chiapas, población zoque. Impresiona el nivel de detalle y la organización de la escenificación.



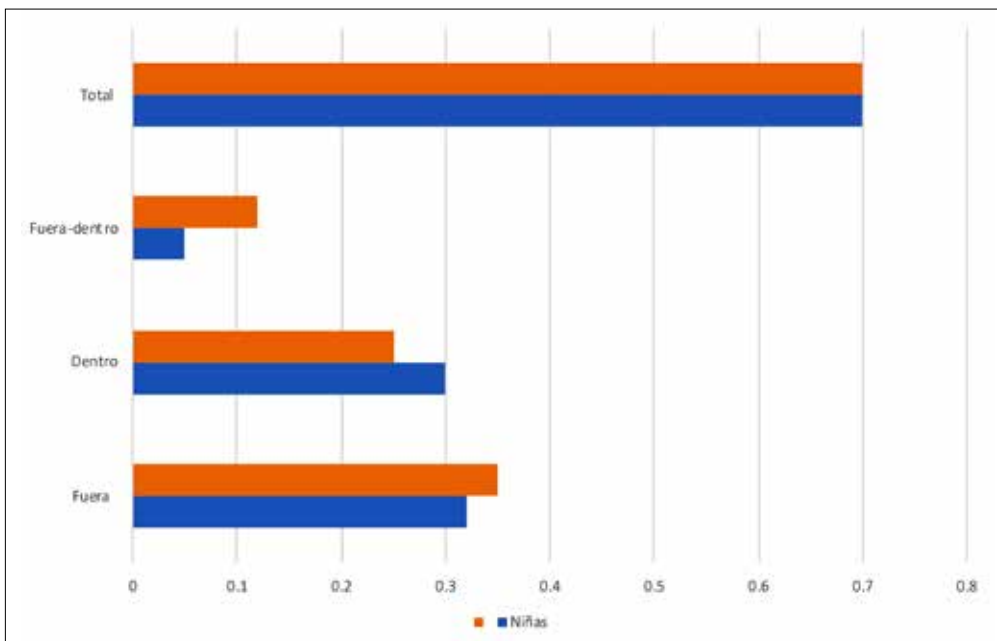
La mujer destaca por un peinado elaborado y su falda larga o enagua tradicional. Junto, al parecer, está un canasto, que contrasta con la TV, elemento modernizador presente en casi todos los hogares.

Sólo una chica trabajadora de 9 años de Tapachula, Chiapas, se representa con pantalones cortos, aunque otra figura femenina use falda. Nótese el pelo muy largo y pestañas, en comparación con el varón que está desdibujado.



En varios dibujos escriben debajo “niña” o los nombres correspondientes a las niñas. Los niños también ponen sus nombres, pero sólo en un caso con letra adulta se lee “niño” “niña” para diferenciarlos. El foco de interés por representarse con tanto detalle por parte de las niñas puede estar asociado al valor de belleza corporal, presentándose de manera frontal y estática, más que en posiciones activas o dinámicas.

Gráfica 8. Tipos de escenarios propuestos



Fuente: Elaboración propia.

Setenta por ciento de los niños y niñas sitúan sus dibujos en un escenario. La gráfica 9 muestra dónde sitúan las figuras humanas o el tipo de escenario que presentan. Las niñas se sitúan más en los espacios internos y, aunque no es tan frecuente, los niños presentan más ambos escenarios de manera simultánea. No hay casi diferencia en los espacios externos entre los dos grupos. Dos niñas dibujan columpios y otros dos (niño y niña) dibujan resbaladilla.

La TV aparece en más de la mitad de los dibujos de los espacios internos dibujados por niños, y un poco menos en los de las niñas (0.48). La pantalla puede ser el foco central mostrado en los siguientes dibujos, cuando se vive en poblaciones atravesadas por la violencia, como el poblado de Terrero, del municipio de San Miguel Totolapan, Guerrero, la zona de Tierra Caliente con historia de desplazamientos forzados, homicidios y conflictos políticos, o el pueblo de Chimalhuacán, Estado de México, con alerta de género desde 2015.”



Estos dibujos de niños de cinco años, plasman la soledad y el olvido de sí mismo que pueden darse tan tempranamente –no hay figura humana en el dibujo–, o en el caso de un niño mayor de siete años de Celaya, Guanajuato, al cuidado de la abuela, como otro de Coyoacán, Ciudad de México, o en Umán, Yucatán, también de mayor edad, con rezago educativo, que se representan pasivamente en la cama frente al televisor.



En los dibujos de niños, aparecen representaciones de transporte –bicicletas, camiones, carros– (6%) en los que se representan adentro, manejándolos. El dibujo que se presenta bajo estas líneas, con manejo de perspectiva, corresponde a un niño trabajador de Nezahualcoyotl, Estado de México, de siete años de edad, donde trata de poner de perfil tanto la bicicleta como su persona, pero el énfasis expresivo lo obliga a presentar de frente su cara sonriente. Se representa con sus lentes de manera asertiva y, a pesar del esquematismo, imprime dinamismo en el movimiento de las piernas. El rezago educativo no necesariamente implica baja competencia educativa como lo indica la calidad de este dibujo.

La presencia de animales (mascotas) se da por igual en 9% de los casos revisados, pero en los niños aparecen dos dibujos de animales para montar. En uno de ellos se representa una figura humana con sombrero y espuelas –Tonalá, Jalisco, de un niño de 6 años–, expresión de actividad masculina en la región.

En cuanto a los juguetes, aparecen más en el caso de los niños –pelotas, carritos–, mientras que las niñas dibujan menos juguetes (13% vs. 19%); tres dibujos representan muñeco o niño pequeño que cargan o llevan.

Nótese en este dibujo, muy bien logrado para sus cuatro años de edad y varios elementos de discapacidad que marcó entre sus datos –lengua de señas, silla de ruedas, lentes y ninguno–, de Sinaloa, que lleva una pequeña, además de algún otro implemento como canasto bolsa. La noción de cuidado como atributo y función femenina se ve incorporada ya muy tempranamente.

Dos de las seis pelotas que aparecen en los dibujos de niñas sugieren un juego; el resto de las pelotas forman parte del escenario dentro de casa. Exponemos estos dos ejemplos con valor simbólico y expresivo: el primer dibujo proviene de San Cristóbal Las Casas, Chiapas, de una niña de cinco años, logrando los criterios artístico-estéticos que menciona Gardner y Goodman (1993[1982]). El segundo dibujo proveniente de Teotihuacán, Estado de México, de una niña de seis años, pone en claro el derecho de las niñas a jugar futbol, remarcando abajo “niña”.



Los libros están presentes en las escenificaciones de tres niños y siete niñas (de los revisados en la muestra). La actividad de leer la observamos ya en dos niñas de cuatro años, ambas con calidad sobresaliente en su capacidad representativa, y una de ellas informa de su capacidad lectora. Presentamos el dibujo de una de ellas, de Guadalajara, Jalisco, que ya asiste a la escuela, ubicando la mesa de trabajo en perspectiva frontal con oclusión de elementos, al considerar que el resto del cuerpo no puede verse, elementos que se presentan en los escolares de 7 años o más.



En contraste, tenemos el dibujo de un niño trabajador con lentes de Morelia, Michoacán, que tiene nueve años y que se dibuja también en esta misma actitud, situación que evidencia un esquematismo pobre en detalle y que habla del rezago educativo, que al parecer él no ha puesto de lado, pues en una actitud de resistencia, se coloca frente a un libro.

El trabajo como ayuda aparece en varios dibujos: esta niña de Navojoa, Sonora, de cinco años se representa orgullosa de ayudar en las labores domésticas, y precisa escribiendo correctamente, “yo estoy barriendo el patio en mi casa”.

Un niño de seis años de Zapotlán el Grande, Jalisco, aunque declara no trabajar, dibuja un sembradío y anota la leyenda “ayudando”.



Por otro lado, un chico de seis años que no asiste a la escuela, también en Jalisco, en Lagos de Moreno, se representa junto a un camión muy logrado con perspectiva y bidimensionalidad, que sugiere familiaridad por su nivel de detalle. Es probable que ayude a algún familiar en alguna tarea relacionada con el transporte.

Un 10% de los dibujos de los niños de seis años o menos tuvieron una calidad pobre en ejecución en comparación con las niñas, que proporcionalmente equivalen a 5%. Preocupan aquellos que se ubican en los primeros estadios de garabateo: la inasistencia escolar se configura como un indicador sensible.

En el caso de las niñas, son los únicos casos de cinco años y de más de 6 años de inasistencia escolar registrados en la muestra.

Sólo tres registros no incluyen algún indicador al que asociar su pobre desempeño, pero provienen de municipios con alto grado de violencia: Temixco, Morelos, con alerta de violencia de género –se trata de una niña–, Rosamorada, Nayarit, con registros de narcomenudeo, violencia familiar y violación (también niña) y Venustiano Carranza –un niño–, alcaldía de la Ciudad de México con altos índices de robo con violencia armada (Animal Político, 2019). Es interesante destacar que cinco de los 23 registros con pobre ejecución (0.22) provienen de localidades rurales de Veracruz y representan una tercera parte de las participaciones que provienen de ese estado. Hay que recordar que Veracruz tiene dos alertas declaradas por violencia feminicida y agravio comparado (CNDH, 2019). Ya comentamos en otro apartado los dos registros de las niñas que clasificamos como rechazo a la actividad y que, sin embargo, son indicadores de grave rezago educativo.

Todos estos casos son muestra de los graves efectos de violación de derechos en niños y niñas que pueden detectarse mediante una Consulta masiva de este tipo, debido a las condiciones que vulneran el acceso y calidad educativa a la que tienen derecho.

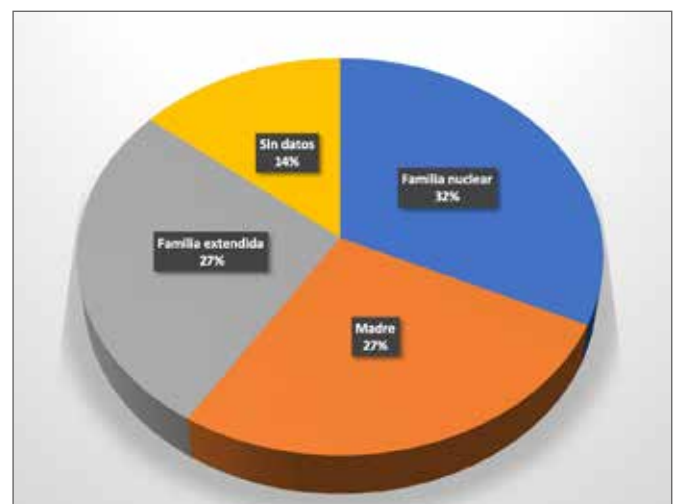
Análisis de los dibujos realizados por niños y niñas migrantes

De los 24 dibujos de la muestra, se desecharon dos por carecer de datos en cuanto a género o edad. Otros tres archivos sólo registraban la edad y el sexo, pero no tenían ningún otro dato más. Es decir, uno de cada cuatro dibujos hechos por niñas y niños migrantes carecían de datos. Si a esto le añadimos un archivo con datos, pero entregado en blanco, proveniente de una niña de 9 años estacionada en el municipio de Mezcalapa, Chiapas, es sintomático de la precariedad en las condiciones de aplicación que tuvo la CIJ 2018 en esta población, y pudiera ser un gesto de resistencia frente a la actividad.

Una tercera parte del grupo la constituyeron niños y niñas de edad mayor a 6 años, tres de ellos de nueve años, indicador de rezago educativo importante, el doble de lo registrado en la muestra de la población estudiada no migrante para niños. De los datos registrados, una cuarta parte no asiste a la escuela; a ello hay que agregar otro 14% que no registra el dato.

La gráfica 9 muestra que una tercera parte del grupo viaja con ambos padres, pudiendo también estar los hermanos(as) o también organizarse con familiares además de los padres (27%) y también hay niñas y niños acompañados por la madre (27%), en lo que es menos probable que viajen otros hermanos(as).

Gráfica 9. Con quienes viajan



Fuente: Elaboración propia.

Queda un resto sin datos disponibles, que quizá se trate de niñas y niños no acompañados, ya que esta categoría no aparece, pues se da por supuesto que los niños, niñas y adolescentes viven con otras personas. Es preocupante que este grupo, que es el que debe ser sujeto a protección especial, sea el invisibilizado. Son tres niñas de 3, 5 y 7 años; las dos mayores muestran una ejecución muy por debajo de lo esperado para su edad en el estadio del garabateo controlado. La mayor no dibujó propiamente, sino produjo marcas congruentes con un tipo de notación gráfico-simbólica, copiando en espejo. Estos tres dibujos son los que mayor rezago presentan de la muestra. Dos participantes más, de cuatro años, un niño y una niña proveniente de El Salvador, realizaron trazos muy tenues y de muy poca cantidad y variedad.



Encontramos tres dibujos estilizados a manera de caricatura, como el dibujo que se muestra, con enorme cabeza; destaca su trabajo con una computadora y para precisar escribe “luz” y “computadora”, dispositivo que muy probablemente tuvo que dejar en su lugar de origen o al que quizá tenga acceso en el albergue. Su autora es una niña de ocho años, que se encontraba en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Llama la atención que destaque la electricidad como algo esencial, lo que también aparece en otro dibujo muy esquemático con trazo muy inseguro y falta de articulación entre las figuras humanas de Jiquipilas, Chiapas. Se trata de una niña de siete años que viaja con sus padres.

Otro dibujo también muy esquemático, pero que logra comunicar la intensidad de la movilidad en grupo, proviene de otro niño de nueve años y se suma al del tren, ya reseñado al inicio de este trabajo y realizado por una niña de cinco años que viaja desde Guatemala en compañía de su madre.



Podemos también destacar los elementos afectivos negativos encontrados en casi una tercera parte de los dibujos: la ausencia de sonrisa en las caras de las figuras humanas, los trazos tenues o casi borrados que se pierden en el papel, las figuras no terminadas o la leyenda clara y contundente de “no me gusto”, escrita por un niño de ocho años. Las figuras humanas no se ubican dentro de las casas sino fuera, como en este caso, y con una perspectiva que da la idea de lejanía. La mujer o niña pareciera una persona adulta o más cercana que se encuentra flotando, no asentada por las marcas de tierra que tiene la otra escena, y se envuelve en ese juicio crítico negativo, encapsulándola, pero con una presencia en primer plano. Son, pues, dibujos que impactan por su intención comunicativa clara en medio de la precariedad de elementos.



Análisis de los dibujos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad

Los dibujos correspondientes a este grupo provienen de 30 entidades. Por el tiempo reducido para conformar la base de datos, se levantaron los datos de las primeras nueve entidades –Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Colima, Durango y Guanajuato–, con 67 registros, de los cuales se eliminaron nueve. Desgraciadamente el uso de otros formatos, consistentemente llevó a la pérdida de alguna información.

Después de esto, se revisaron los dibujos de las entidades restantes y se añadieron seis registros más a la base (cinco de ellos del Estado de México y uno de Puebla) por considerar que sus dibujos podrían aportar información interesante. Por ejemplo, uno de ellos fue un dibujo en blanco, de una niña de Atlacomulco, Estado de México, de siete años, que señala utilizar siempre “otro apoyo” y una anotación de “medicamento”. En el dibujo encontramos la leyenda con letra adulta: “me duermo”. Esta aparente falta de información tiene un impacto mayor que cualquier dibujo desde nuestro punto de vista. Ya se hará mención de ellos cuando analicemos la información del grupo conformado: 28 femeninos y 36 masculinos, dando un total de 64 registros.

Aunque hubo otros registros interesantes, decidimos no incorporarlos a la base de análisis grupal, pues tenían problemas en los datos –marcación de todas las opciones de discapacidad, marcada la opción de ningún apoyo como única opción–, pero decidimos incorporarlas por su riqueza expresiva, como el de una niña de seis años de Nogales, Sonora, elocuente por su intensidad comunicativa, su originalidad para colocar en la escalera, a la manera del cuadro “Relatividad” de Escher (1953), y sus figuras esquemáticas, dejando a una colgada de una cuerda que sale de otro cuarto donde se encuentra otra persona. Este registro tenía marcadas todas las opciones de discapacidad y da mucho qué pensar.



Encontramos también otras escenas interesantes sobre la vida familiar comunitaria, escasa en la primera muestra general de análisis, como la de una niña de seis años de Santiago Tianguistenco, Estado de México, con un nivel de detalle y de organización del espacio para comunicarnos el estilo de vida, que tiene porosidad entre lo interno y lo externo. El camino sinuoso marca la distancia en que se encuentra situada la morada descrita

El dibujo de la derecha sí fue incluido en la muestra estudiada y es de los que proviene de Ixtlahuaca, Estado de México. Impresiona cuántas personas están alrededor de la vida familiar de esta comunidad, presentada en una perspectiva mixta frontal/desde arriba. Además de sus padres, abuelos, tíos, hermanos se anota al padrino. Ella anota en su registro que vive en la tercera manzana, y claramente logra plasmar la vida en una vecindad.

Otro ejemplo interesante que da cuenta del nivel de participación que tienen las niñas en el trabajo doméstico, que en este caso se codifica como trabajo, es el de una niña de Jocotepec, Jalisco, de seis años, que registra discapacidades múltiples pero que queda duda, dada la descripción exhaustiva de sus responsabilidades, además de su nivel alfabético de escritura. Inicia por el primer dibujo que es "ver latele", seguido de "balet", "llebarcomida", "ropa", "cargar a miermanita", cinco escenas descriptivas de su actividad cotidiana. Su registro marca muletas, lengua de señas, lentes y ninguno, además de marcar doble en opciones como niña-niño, que afortunadamente podemos desambiguar porque se identifica con su nombre: Jessica Michel.





No se queda atrás en este mismo tipo de enumeración de ayudas cotidianas el dibujo de “José Francisco estevan ernandes” –tal como se identifica en su dibujo– de siete años, en Perote, Veracruz, quien se registra como “otro tipo de apoyo” en el tipo de discapacidad.

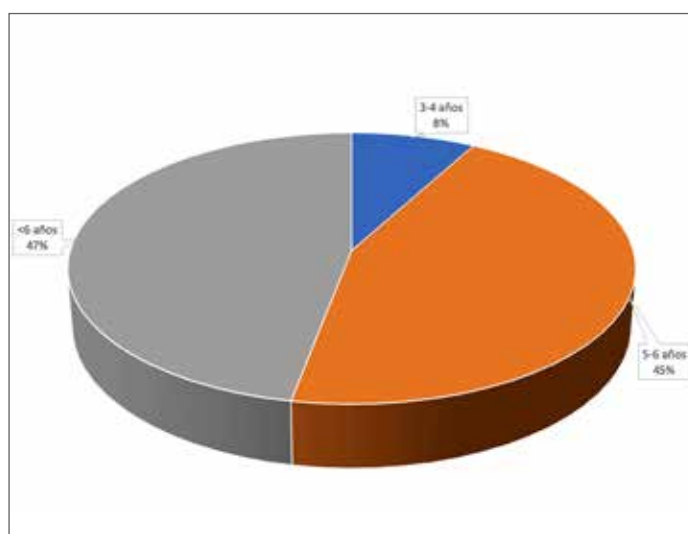
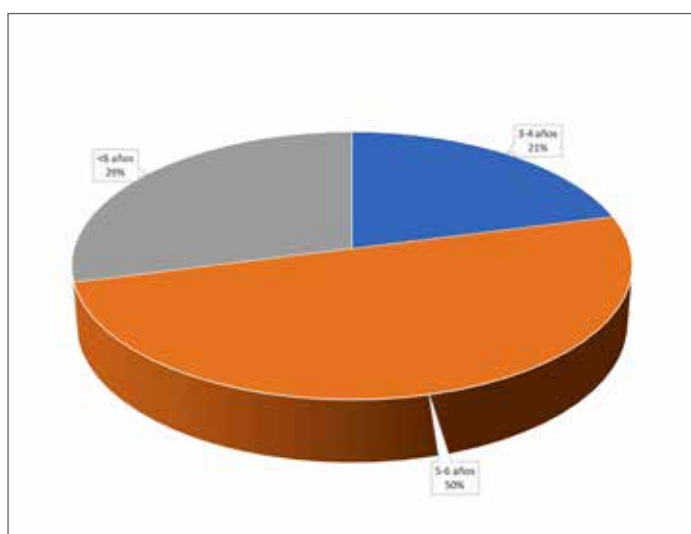
Llama la atención su competencia escrita y uno se cuestiona por qué no resolvió el formato para niños escolares. José Francisco limpia la cama, barre, le ayuda a su mamá, “rosea” agua y le ayuda a su abuelo a pintar. ¿Dónde está la discapacidad?

Vamos ahora a la descripción de la muestra de niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad en cuanto a distribución de edades por sexo (gráficas 10 y 11). En comparación con la muestra general, el grupo de mayores de seis años rebasa con mucho la proporción que observamos de 12% y 15%, pues aquí tenemos casi una tercera parte en las niñas y casi la mitad de la muestra para el caso de los niños.



Gráfica 10. Distribución de edades niñas con discapacidad

Gráfica 11. Distribución de edades niños con discapacidad

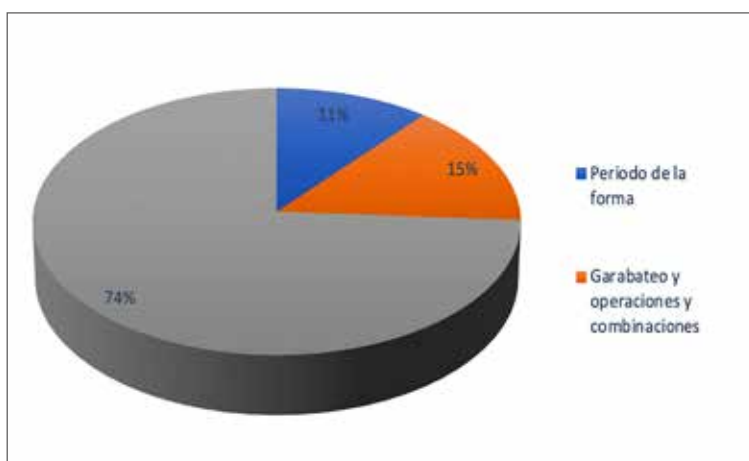
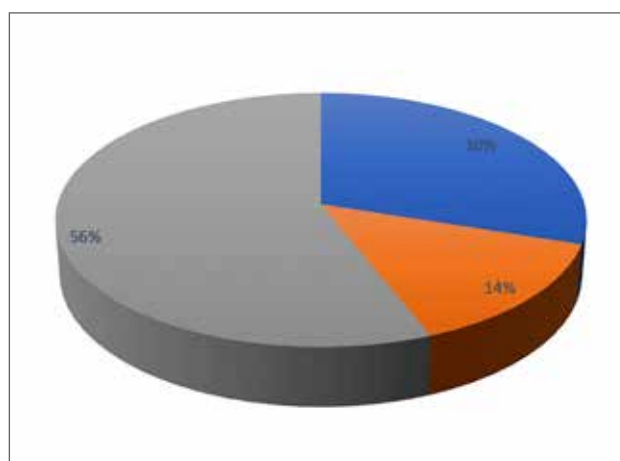


Fuente: Elaboración propia.

La condición de trabajo infantil asociada a la discapacidad alcanza en las niñas 25%, porcentaje que dobla el nacional, pero para los niños sólo se registró en dos casos, y falta el dato en 17 casos (47%). Es la condición más invisibilizada en la CIJ 2018.

Gráfica 12. Estados de dibujo niños con discapacidad

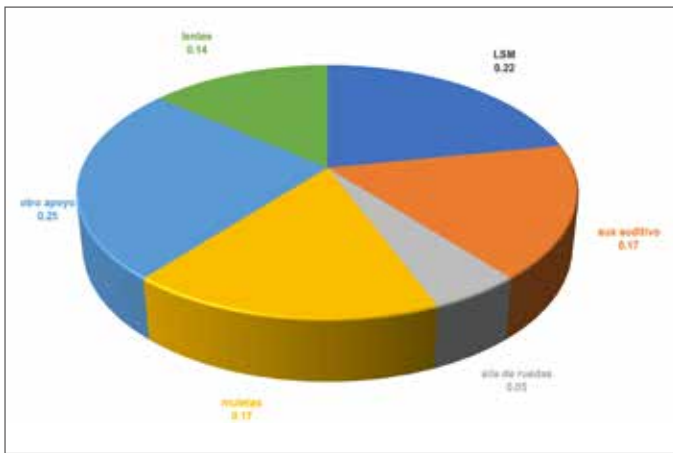
Gráfica 13. Estados de dibujo niñas con discapacidad



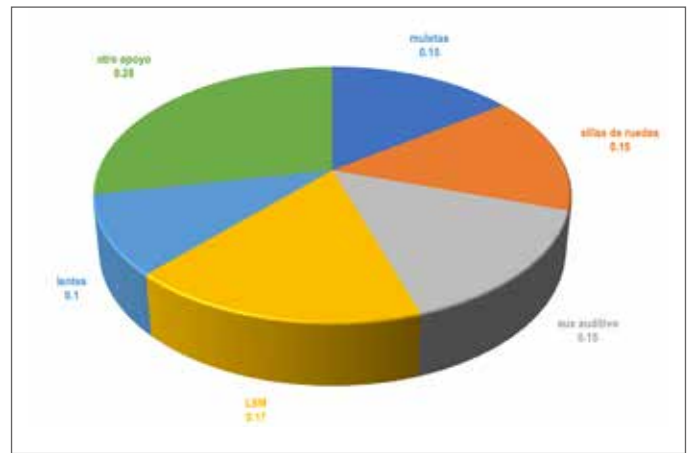
Fuente: Elaboración propia.

Las gráficas correspondientes a los estadios en que se ubicaron los dibujos (gráficas 12 y 13) hablan de un impacto mucho mayor de la discapacidad en el curso del desarrollo de los niños. Nótese el 44% (resultante de la sumatoria del periodo de la forma y el garabateo, operaciones y combinaciones) de los estadios esperados en los primeros cuatro años, y que es cinco veces mayor al número de niños ubicados en ese rango etario, y sólo hay un poco más de la mitad que se ubica en el siguiente periodo considerado con ese faltante que se concentra en los primeros estadios. En cambio, para las niñas, sus cifras muestran un impacto menor en cuanto a su competencia representativa por este medio.

Gráfica 14. Tipos de discapacidad en niñas



Gráfica 15. Tipos de discapacidad en niños



Fuente: Elaboración propia.

El tipo de discapacidad registrado con mayor frecuencia fue el de “otro apoyo”, que se identificó en las niñas con términos diagnósticos o médicos como “medicamentos” con discapacidad cognitiva, en la que entraron una de cada cuatro niñas y casi uno de cada tres niños. La distribución dispareja de muletas y silla de ruedas en el caso de las niñas sugiere una menor limitación motriz que en el caso de los niños, que registran dos veces más sillas de ruedas. También hay diferencia en una mayor frecuencia de discapacidad auditiva entre las niñas (gráficas 14 y 15). Si observamos a los diez casos que encontramos en la franja de 14 a 17 (tres casos mayores de esa edad 20, 25 y 30 años), siete de ellos se ubican en la categoría de otro apoyo, y los tres restantes se identifican como usuarios de lengua de señas mexicana. La mayor parte de los varones de este grupo muestra un desfase importante en cuanto a su competencia simbólica.

En cuanto a los casos de discapacidad múltiple hay tres entre los niños, se trata de discapacidad motriz añadida al uso de lentes, mientras que, en los cinco registros de niñas, dos tienen esta combinación y tres tienen asociados el uso de los lentes y sordera. Pero encontramos además otras condiciones que vulneran más su desarrollo integral en dos chicas de siete años: una vive en una casa hogar, condiciones que potencian su discapacidad múltiple y se reflejan en su pobre desempeño, mientras que la otra, de siete años en silla de ruedas de Tecamac, Estado de México, vive al cuidado de una tía. A pesar de que hay otros muchos casos de discapacidad motriz, es la única que se dibuja con gran maestría con ambas condiciones. Es de hacer notar que bastantes niños y niñas que registran usar silla de ruedas o muletas se dibujan en parques, con otros niños o jugando fútbol. ¿Compensación o expresión de lo que pudiera ser posible?



Pero también notamos que algunos niños con dificultades motrices dibujan casas que implican retos de movilidad: escaleras, trayectos ascendentes para el acceso a la casa, como se muestra en estos dos dibujos del Estado de México.



Hay también algunos elementos que se repiten entre niños y niñas sordos: dibujos sin figura humana con casas cerradas como un bloque, figura humana acostada frente a la TV o durmiendo, como el de esta niña de Victoria, Tamaulipas, de 7 años, que sugiere aislamiento social.

La distribución en los niños es muy parecida a la encontrada en la muestra general de la CIJ 2018, a excepción de la institución en ambos casos. Pero en las niñas la jefatura familiar femenina es el doble de la observada entre las niñas de la muestra general, disminuyendo la proporción de familias nucleares. Es importante señalar aquí que en el grupo de discapacidad hay abuelas, tías, que cumplen en ausencia de los padres con el cuidado y atención que suponen. Sin embargo, hay que recordar que en este mismo grupo hay más niñas trabajando, por lo que no hay que asumir una posición de pasividad necesariamente.



A manera de cierre

El formato de hojas de expresión gráfica abrió el espacio de participación no sólo a los más pequeños, sino que además ensanchó el espectro de participación a la multiplicidad de condiciones y de infancias diversas, que han sido desescolarizadas lo que simplemente no han tenido acceso a la escolarización básica, contribuyendo así su visibilización mediante una constancia de participación personal.

Las hojas de expresión gráfica recogieron participaciones de personas jóvenes mayores de 18 años, que por presentar una condición catalogada como “usa siempre otro apoyo”, para acoger a quienes, por tener una diversidad funcional cognitiva, fueron incorporados a la categoría de “infancia” después de corregir su edad a 17 años en la base de datos y poder así incluirlos en su derecho a participar, dada la imposibilidad de ser reconocidos como personas plenas. Aunque en la muestra estudiada fueron pocas, creemos que habría que discutir este limbo social en el que se encuentran muchas personas que son consideradas como niñas, con todo el peso que trae la concepción de infancia todavía dominante en torno a la fragilidad, dependencia, cuidado, incapacidad para tomar decisiones propias en todos los ámbitos o improductividad, por nombrar algunas.

Es de llamar la atención que la condición de trabajo doméstico es mayor entre la población femenina con discapacidad que en la muestra general infantil, e incluye en varios casos el cuidado de otros, por lo que no necesariamente la deficiencia atraviesa todos los ámbitos de la vida cotidiana. La deficiencia se transforma en discapacidad cuando comporta discriminación en el entorno social (Díaz Velázquez, 2010). Reconocemos las difíciles o casi nulas transiciones que tienen estas personas a la vida adulta independiente y productiva, aun en países, como Inglaterra (Hendey, 2001; Priestley, 2001), donde se ha luchado tanto por políticas sociales de apoyo en vivienda, trabajo, derechos políticos y sociales, y que dista mucho del contexto social de nuestro país, pero que a nuestro parecer merecerían ser ubicados en una categoría aparte dentro de las hojas de expresión, sin minorizarles para poder justificar su inclusión.

Insistiríamos también en la creación de un formato para “escritores debutantes” –término usado para referirse a escritores con poca experiencia (E. Ferreiro, 2013)–, pues encontramos que 30% de los dibujos mostraba evidencia de un nivel de alfabetización que pudiera permitir una participación más informativa mediante un formato sencillo, en el que pudieran expresar brevemente su opinión a dos o tres preguntas redactadas en frases cortas. Un formato intermedio entre la hoja de expresión gráfica y el diseñado para escolares.

La hoja de datos personales fue sumamente importante para ayudar a la interpretación y contextualización social de los dibujos. Quizá la pregunta de si trabaja o no tendría que especificarse más en términos de: participa en las tareas de casa; cuida a hermanitos; participa en tareas del campo; ayuda en el trabajo familiar, pues pudiera haber falsos positivos en este sector por error de interpretación, ya que pueden considerar las tareas escolares como trabajo escolar (recuérdese que las y los maestros aluden a “no trabajó” como una forma de evaluar su participación en clase, sobre todo en la escuela primaria, donde se considera que el aprendizaje es “serio” y lo distinguen del juego).

También sugerimos la importancia de atender de manera sensible a niñas y niños que viven en instituciones o albergues, incorporando formatos en los que sus datos de registro sean pertinentes, sobre todo en los datos familiares, para incorporar otros datos importantes acerca del tiempo de estancia, si su familia vive en otra entidad, si convive con hermanos o no, si ha tenido cambios recientes de institución –circulación–, etcétera. En igual caso estarían los registros para niñas y niños migrantes, pensando en especificar el momento actual de tránsito, en el que sabemos que el acceso a la escuela está gravemente vulnerabilizado y esto no se detecta con el formato actual, así como quién le acompaña en este tránsito. Los datos presentados aquí en el análisis tienen, en este sentido, un cuestionamiento sobre su validez en estas poblaciones, por la dificultad de interpretar la información de manera más veraz.

La propuesta entonces va por diversificar los formatos para atender las diversidades en los niveles de competencia que van logrando niños y niñas. La especificación de la atención especial a diversas poblaciones es importante y, dados los hallazgos, debe indicarse mayor cuidado y atención personal de apoyo para llenar sus datos en las guías operativas, sobre todo para los grupos que se encuentran vulnerabilizados, como los niños y niñas migrantes, pues hay participaciones sin registros de datos, indicador de la precarización de su valor como sujetos plenos de derechos.

El valor informativo de la CIJ 2018 mediante estas hojas de expresión gráfica fue importante, aunque, por el tipo de modalidad, siempre está mediada por la interpretación subjetiva y adulta de la producción infantil. En este sentido se buscó tener un abordaje que estuviese apoyado en los datos contextuales que proveyeron los registros, las categorizaciones se hicieron con el fin de buscar patrones interesantes que surgieran por la frecuencia de aparición de elementos, o bien por lo inesperado de ciertas producciones infantiles. Validamos en lo posible los datos, pero no podemos esperar que nuestros hallazgos tengan un valor de generalización para estas poblaciones, sino pretendemos tan sólo mostrar indicadores interesantes a explorar, tomando en serio la intención comunicativa de las niñas y los niños en este ejercicio de participación.

Bibliografía

- Astington, J., "Narrative and the Child's Theory of Mind" en B. A. D. Britton, Pellegrini (Ed.), *Narrative thought and narrative language*, New Jersey, EUA, Lawrence Erlbaum.
- Astington, J., *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid, España, Morata, 1998.
- Benesôvá, M. V., Blodig; Marck, Poloncarz; Petr, Liebl. (1996). *The Small Fortress Terezin 1940-1945*. Praga:Terezin Memorial/ V RÁJI Publ.
- Bober, L., "Visualising justice: the politics of working with children's drawings" en L.
- C. Theron, Mitchell; Ann, Smith; Jean, Stuart (Ed.), *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology*, Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 63-76.
- Brenneman, K. C., Massey; Steven F., Machado Rochel Gelman. (1996). *Young Children's Plans differ for Writing and Drawing. Cognitive Development*, 11, pp. 397-419.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- _____ (2012). Preface: Reggio: A city of courtesy, curiosity and imagination. In C. L. Edwards, Gandini; George, Forman (Ed.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. XVII-XVIII). Santa Barbara California-Denver, Colorado-Oxford, England: Praeger.
- Castillo Gallardo, P. A., González Celis. (2015). "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 907-921.
- CNDH. (2019). Síntesis Oficial de la Recomendación General 40/2019 sobre la violencia feminicida y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México. México: CNDH.
- Cussiánovich, A. (2017). Children out of place and their unwritten rights. En M. A. Liebel, Invernizzi; Brian, Milne; Rebecca, Budde (ed.), 'Children out of place' and Human Rights: In Memory of Judith Ennew (Vol. 15): Springer.
- Dahlberg, G. P., Moss. (2010). Series editor's introduction. Invitation to the dance. En V. Vecchi (ed.), *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* (pp. xiv-xxiii). New York-London: Routledge.
- Davis, J. (1993). *Why Sally can draw. An aesthetic perspective*. Educational Horizons, 71, pp. 86-93.
- Del Río Lugo, N. (2019). *A hombros de gigantes. Competencias humanas desde la mirada sociohistórica constructivista*. México: UAM-Xochimilco.
- Díaz Velázquez, E. (2010). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad*. Política y sociedad, 47(1), pp. 115-135.
- Durand Ponte, V. M. (2004). *Marginalidad, exclusión, participación y ciudadanía*. Proyecto de Investigación.
- Edwards, C. L., Gandini; George, Forman (ed.) (2012). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3a. ed.). Santa Barbara, Calif.: Praeger. ABC-CLIO, LLC.
- Ennew, J. J., Swart-Kruger. (2003). Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth. *Children, Youth and Environments*, 13(1).
- Fernández Domínguez, J. M. E. P., Ramiro Roca. (2015). *El concepto espacio en educación infantil*. (Maestría en Educación Infantil), Universidad Jaume, Castelló, España.
- Ferreiro, E. (1986 [1982]). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". In E. M. Ferreiro, Gómez Palacio (ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (4a. ed., pp. 128-154). México: Siglo XXI.
- _____ (2013). "La Mise en Page en contexto informático. Los problemas del investigador". En E. Ferreiro (ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. A., Teberosky. (1993 [1979]). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (13a. Ed.). México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993[1982]). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gariboldi, M. B. A. M., Salsa. (2019). "Conocimientos sobre dibujo, escritura y numerales en la producción gráfica materno-infantil, Argentina". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*, 17(2), pp. 1-24.
- Gesell, A. H. M., Halverson; Helen, Thompson; Frances L., Ilg; Burton, M., Castner; Louise, Bates Ames; Catherine S., Amartruda. (1940). *The first five years of life. A guide to the stuey of the preschool child*. New York, London: Harper and Brothers Publishers.
- Gil Ameijeiras, M. T. (2002). *Tres tipos de representación simultánea en los dibujos infantiles. Arte, individuo y sociedad*. Anejo I, pp. 89-101.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book Company.
- Goodman, N. (1978). *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publ.
- González Contró, Monica; Mauricio, Padrón Innamorato y cols. (2012) *Propuesta teórico metodológica para la armonización legislativa desde el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Granja Castro, J. (2009). "Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México 1870-1930". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 217-254.
- Gutiérrez Garduño, M. d. C. (2009, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009). *El modelo sicomédico: un legado de la medicina y la psicología para la educación especial. La construcción de un discurso hegemónico en 1921*. Trabajo presentado en "El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días": XV Coloquio de Historia de la Educación Pamplona-Iruñea.
- Hendey, N. G., Pascall. (2001). *Disability and transition to adulthood: achieving independent living*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- INE. (2018). Consulta Infantil y Juvenil 2018 / Guía para la operación de casillas, México, INE, 2018, disponible en [<https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/98803/CGex201810-31-ip-5-a1.pdf>].
- _____ (2019). Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados, disponible en [<https://www.ine.mx/consulta-infantil-juvenil-2018/>].

