

Códigos de violencia de género en las instituciones educativas de nivel primaria

Codes of Gender Violence in Primary Educational Institutions

Elena Laguarda, Ma. Fernanda Laguarda, Regina Novelo y Elizabeth Bonilla

Asesoría Educativa y Prevención S.A. de C.V.

Resumen

El presente trabajo analiza la violencia de género en once instituciones educativas primarias de la Ciudad de México. Utilizamos una metodología cualitativa para analizar los elementos discursivos recabados. Encontramos que en los niños, los términos gay, joto, maricón, muestran la devaluación de lo femenino, opuesta al ideal masculino socialmente establecido. En el caso de las niñas, las agresiones aparecen asociadas a la presunción de libertad sexual, llamándoseles zorras, güilas o perras. Mostraremos cómo la violencia discursiva refuerza los estereotipos de género, extendiéndose a todos los aspectos de la vida de niñas y niños, limitando sus intereses, actividades y relaciones afectivas.

Palabras clave

Violencia discursiva, ámbito educativo, género, niños y niñas.

Abstract

The following paper analyzes gender violence within 11 primary schools in Mexico City. A qualitative methodology was used to analyze the discursive elements recollected. Specifically, in the case of boys, the terms gay, faggot and queer, exemplify the devaluation of the feminine gender in opposition to the socially established masculine ideal. In the case of girls, aggressions towards them are seem to be associated with their alleged sexual freedom by calling them bitches, tramps or whores. This paper will prove how discursive violence reinforces gender stereotypes, extending them to other aspects of young peoples' lives, limiting their interests, activities and affective relationships.

Key words

Discursive violence, education, gender, boys and girls.

*La verdad es que los niños somos mejores que las niñas, más inteligentes y fuertes. No es por molestar, es una cuestión de naturaleza.
Comentario de un niño de tercero de primaria*

Introducción: discurso y género

Este trabajo se funda en torno a dos ejes estrechamente relacionados: discurso e identidad de género. Como sostiene Teun van Dijk (2001) —figura central de la corriente del análisis del discurso— es mediante el lenguaje que se construye cualquier identidad. Las definiciones asignadas grupalmente permiten que los sujetos coordinen sus prácticas sociales en relación con el mundo en el que viven. Así, los hablantes usan el lenguaje refiriéndose a sí mismos y a los otros como miembros de categorías sociales: negros y blancos, jóvenes y viejos, pobres y ricos, médicos y pacientes, docentes y estudiantes, chinos o nigerianos (Dijk, 2001). Dentro de esta exhibición de identidades, el presente trabajo se ocupará de aquéllas relacionadas con las distinciones de género; es decir, las que se refieren, en primer lugar, al hecho de ser hombre y mujer.

Como hemos señalado, el discurso tiene un importante papel en la construcción de cualquier identidad social. Una parte importante de la formación y reproducción de los grupos sociales es de naturaleza discursiva. Los grupos sociales, en general, y los movimientos sociales, en particular, están constituidos por varias formas de discurso sostenidos desde distintos lugares (Dijk, 2000).

Las definiciones de lo que significa ser hombre o mujer son difundidas y aprendidas en la familia, los libros, los programas de televisión, el cine, la música popular, o los movimientos sociales de cualquier índole. Un lugar central en la reproducción social y la creación del sentimiento de estabilidad en cuanto a lo que significa ser hombre o mujer, lo ocupa el discurso dado dentro de las instituciones educativas. Por tanto, el discurso que tiene efecto en las escuelas es una rica fuente de análisis para las identidades genéricas subyacentes que este trabajo busca abordar en un intento por adquirir herramientas para construir una sociedad más igualitaria.

Siguiendo al sociólogo británico Jeffrey Weeks (1998), las identidades genéricas son definiciones sociales sujetas a un lugar y momento histórico; no son algo válido para cualquier tiempo y lugar, sino que van transformándose con el paso del tiempo. Sin embargo, tienen una gran importancia en la adquisición de un sentido del yo por parte de los sujetos anclados en determinado contexto. Al organizar el mundo de manera fundamental, las identidades de género proporcionan a nuestras vidas un sentido de armonía y coherencia

(Weeks, 1998). Todo parece indicar que no podemos prescindir de ellas, pero sí podemos replantearlas y buscar nuevos mundos posibles; definiciones más respetuosas y abiertas a la diversidad respecto a lo que puede significar ser hombre o mujer.

Todas las sociedades han tratado a hombres y mujeres de manera diferente. En distintos lugares y épocas, diferentes cosas han sido permitidas y prohibidas, valoradas o castigadas, según los roles de género asignados. Las identidades genéricas han sido comúnmente reguladas por la violencia. En principio, ésta violencia es discursiva y, en general, a lo largo y ancho del planeta, han difundido una visión temerosa o subvalorada de lo que es percibido como “femenino” en cada contexto histórico y social.

El discurso de género, entonces, ejerce cierta violencia en contra de los niños y de las niñas; incide, de forma contundente, en la formación de su sentido de ser hombre y mujer. Como han descrito Ana María Alonso y María Teresa Koreck (1993), el caso mexicano puede entenderse como parte de la tradición judeocristiana mediterránea que, a grandes rasgos, construye la identidad genérica de niños y niñas en cuanto a la valoración de su sexualidad. En general, el peor insulto que se le puede decir a una niña es decirle que es una “puta”; por tanto, a las niñas se les enseña que deben restringir su vida sexual. Mientras tanto, el peor insulto para un niño es decirle que es un “puto”; con esto, se enseña a los niños que, además de ser heterosexuales, deben ceñirse a un modelo de masculinidad donde los rasgos femeninos son considerados inferiores.

La interiorización de los discursos de género por parte de niños y niñas de edad escolar, aparece en México como un territorio de investigación novedoso. Además, constituye una oportunidad de intervenir de manera efectiva en esta población con el fin de que niños y niñas sean capaces de nombrar y cuestionar los estereotipos genéricos socialmente difundidos.

El trabajo de David Plumier,¹ en torno a los discursos de violencia de género es relevante pues incide en varias problemáticas asociadas al concepto del *yo* que desarrollan los niños y las niñas en edad escolar. Violencia de género es definida como “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas o la coerción, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (ONU, 1994). Para que la conducta violenta sea posible tiene que existir un desequilibrio de poder que puede estar definido por el contexto o producido por maniobras interpersonales de control en las relaciones específicas, según lo afirma la ley de asistencia y prevención de la violencia familiar para el Distrito Federal (1997).

El cuestionamiento de tales discursos contribuye a disminuir una reproducción acrítica de los roles socialmente considerados como masculinos y femeninos; establece la posibilidad de mejorar el autoconcepto de quienes no se ajustan a ellos. Por otra parte, el reconocimiento de la diversidad facilita la autogestión y disminuye el temor al aislamiento o el rechazo. Finalmente, el cuestionamiento de los prejuicios de género previene agresiones físicas y actitudes autodestructivas.

Consideraciones metodológicas

La presente investigación —realizada del 2005 al 2008— surgió a la par de un taller de equidad de género impartido para niñas y niños de once instituciones educativas de la Ciudad de México, participó una población total de 2 mil estudiantes, cuyas edades oscilaban entre seis y trece años.

El método que utilizamos es cualitativo. Pese al número de población que investigamos, preferimos poner atención a los elementos discursivos que nuestro equipo de trabajo registró y consideró más relevantes. Realizamos entrevistas grupales —en una sesión única— de una hora por grado escolar, de primero a sexto de primaria. Todos los grupos fueron mixtos, de escuelas privadas y de clase sociocultural media-media alta de la ciudad de México.

Al inicio de la sesión, aclaramos la diferencia entre un insulto y una grosería. Esto se realizó así, porque dentro de las instituciones existe una política disciplinaria que implica una sanción frente a las groserías, pero no así para los insultos, por lo que éstos, al ser tolerados, se pueden utilizar con mayor frecuencia.

En segundo lugar hicimos una puesta en común sobre los insultos más frecuentes utilizados entre niños y niñas, y registramos los referentes al género, los cuales llamaremos códigos de violencia de género. Definiéndolos como un conjunto de insultos, cuyo significado predeterminado comprenden tanto el emisor como el receptor, y que surgen de los estereotipos, generalizaciones, prejuicios e ideas sobre sexo y género. Insultos que se emplean intencionalmente para naturalizar y normalizar un trato discriminatorio por género y que influyen, avalan y fomentan a su vez que las personas crezcan y se desarrollen en condiciones de inequidad.

Posteriormente, los alumnos actuaron con *puppets* las situaciones en las que se dicen estos insultos para analizar hacia quiénes se utilizan estos códigos de violencia de género, así como los motivos que se tienen para usarlos y cómo se defienden de los mismos, en caso de ser blanco de ellos.

Por último, como parte del taller —más que de la investigación— es necesario destacar que, junto con los niños, analizamos cuáles son las consecuencias de utilizar dichos códigos de violencia, de dónde surgen y cómo son avalados por los estereotipos sociales de género. Esto con la finalidad de incidir —en la medida de lo posible—, en una búsqueda de relaciones más equitativas de género.

Es importante destacar que a los niños y niñas participantes, les era natural expresarse mediante estos insultos, de forma que nunca tuvimos que proponernos hacer una indagación sobre el tema, sino que éste emergía de forma espontánea desde el inicio de la sesión.

Como ya mencionamos, la aproximación de este estudio es cualitativa, y para ello seguimos a una amplísima tradición dentro de los estudios sociales, entre los que se encuentran los trabajos de la etnosociología, la antropología social y la psicología clínica. En específico, nos guiamos por la propuesta de Daniel Bertaux (1999), quien sostiene que la validez de las observaciones hechas por los investigadores se funda en la repetición de anécdotas significativas, actitudes, segmentos de la realidad, experiencias expresadas en las voces de los distintos sujetos de estudio; de ésta emerge lo propiamente social más allá de lo individual o anecdótico y, entonces, puede afirmarse que se alcanza un nivel de saturación teórica; esto es, el encuentro de lo social a través de las voces individuales o personales. Así, sin necesidad de pensar en una muestra representativa, se obtiene una descripción convincente de los procesos humanos estudiados. Un análisis de esta naturaleza sería difícil de rechazar puesto que está anclado en la observación, se dirige hacia lo profundo y a realidades que no podrían hallarse nunca por medio de cuestionarios.

Lenguaje opresivo e instituciones escolares

El lenguaje opresivo hace algo más que representar violencia: es violencia.

Toni Morrison

La injuria es un acto del lenguaje por el cual se asigna a su destinatario un lugar determinado en el mundo.

Didier Eribon (2001)

Para Didier Eribon (2001) la injuria, el insulto, los discursos de violencia de género tienen como consecuencia moldear las relaciones con los demás y con el mundo. Para él, el insulto nos hace saber que somos distintos a los demás, que no somos “normales”. El que insulta nos muestra que tiene poder sobre nosotros, que estamos a su merced.

En las instituciones educativas, el insulto y los discursos de violencia de género se dan de una manera cotidiana, permitida y solapada. Son el común denominador que regula las relaciones entre niños y niñas, dando a cada uno su lugar en el mundo.

Según Kohlberg (2001), los niños se clasifican como hombres o mujeres y luego organizan su comportamiento en torno a ese orden. Lo hacen al adoptar conductas que perciben como congruentes con su género. Según él, la constancia de género conduce a la adquisición de roles de género. Una vez que los niños se percatan que son permanentemente varones o mujeres, adoptan lo que perciben como conductas apropiadas de su género.

Para Albert Bandura (2001), los niños aprenden los roles de género por socialización. Bandura considera que la identidad de género es producto de un conjunto complejo de influencias, personales y sociales, que interactúan. Turner y Gervai (2000) sostienen que desde la niñez temprana el grupo de compañeros es una influencia importante en la tipificación del género. Los compañeros empiezan a reforzar el comportamiento de género estereotipado desde los tres años y su influencia aumenta con la edad.

Todo esto resalta la importancia de los discursos de violencia de género. En palabras de Lawrence Cohen (2001), si las mujeres no se ajustan a ser exageradamente “lindas”, se les aplican apodosos que tienden a sugerir que no son damas: “perra”, “agresiva”, “mandona”, “marimacha”. En cambio a los niños se les presiona para que tengan un sentido exagerado de la competencia, la agresividad y de la fuerza; si no se apegan a este esquema serán nombrados como “jotos” o “maricas”. Esto deja ciertas emociones clave en la categoría de lo inaceptable: enojo y furia, en el caso de las niñas, y ternura y afecto, para los niños.

Cohen (2001) sostiene, incluso, que los chicos, aunque no sean blanco de los insultos, se ven heridos por este ambiente anti homosexual, ya que todos deben probar su masculinidad constantemente o, en caso contrario, enfrentar las consecuencias. Sostiene que cuando los niños se hacen bromas constantes acerca de ser homosexuales, no se están refiriendo a los actos del sexo homosexual; están intentando descubrir su propia masculinidad, que siguiendo a Montesinos (2002) se entendería como un entramado de significaciones que asigna cierto rol de género a los sujetos de sexo masculino. Por medio de éste se construye una autopercepción por parte de los individuos, que aprenden la situación social que les corresponde, y la que es propia de quienes tienen una condición de género opuesta, en este caso las mujeres, además de la forma en que ambos deben interactuar.

El insulto

Al preguntarles a los niños y niñas por los insultos más frecuentes en la vivencia escolar entre compañeros, de manera espontánea y fluida, brindaron una gran gama de ejemplos. La totalidad de insultos que documentamos (sin incluir los de género, que abordaremos más adelante) son: enano, gigante, cuatro ojos, dientes de caballo, cabeza de chícharo, vómito, orejas de satélite, dientes de conejo, calvo, mocosos, jirafa, patas chuecas, dientes de lata, apestoso, cara de papa, pigmeo, cabezón, microbio, cara de penco, pingüino, pescado, rata, feo, nariz de palo, pinocho, chango, nomo, piraña, champiñón, gusano, lunarcito, chaparro, pulguita, loco, raro, fenómeno, neurótico, salvaje, *Alien*, infantil, mula loca, saltarín, fresa, flojo, chiva loca, cabeza de elote, negro, rechazado, prieto, naca, gata, indio, retardado, retrasado mental, loco, bestia, burro, tonto, bruto, *troll*, teto, lelo, torpe, baboso, animal, menso, bobo, tarado, perdedor, *loser*, basura, inútil, tarugo, cabeza hueca, demente, cabeza de chorlito, mongol, cerebro de cacahuete, zoquete, ñoño, *nerd*, calculadora humana, sabelotodo, don perfecto, matada, cerebritito, niña genio, diccionario con patas, rechoncho, bola de grasa, gordo, obeso, elefante, mastodonte, vaca, pelota, balón, torta, cachetes de marrana, maseca, mantecoso, marmota, ballena, mil toneladas, cochino, cerdito, albóndiga, pambazo, costal de huesos, anoréxico, palo, desnutrido, flaca, esqueleto.

Observamos que todas las características que se salen de la media son consideradas por los pares como blanco de la crítica; es decir, ser “muy inteligente” o “muy tonto”, “gordo” o “flaco”, hace que los niños se conviertan en víctimas de estos insultos y sean rechazados por los demás. Esto habla de la dificultad de respetar y valorar la diversidad, como lo expresó una niña de sexto año, “pensamos que algo que es diferente o se sale de los límites está mal”.

Específicamente, en lo referente a los códigos de violencia de género, observamos que les fue más fácil encontrar los códigos usados en los niños, que en las niñas, sobre todo en primaria baja². Incluso en dos grupos de este mismo nivel, no fueron capaces de encontrar los códigos de violencia ejercidos en contra de las niñas, lo que nos sugiere que son los niños las principales víctimas de la violencia discursiva en el contexto escolar.

Violencia de género en los niños

*Mariquita sin calzones, te los quitas te los pones.
Canción cantada por niños de primero de primaria*

En nuestra experiencia observamos que, como se muestra en el cuadro No. 1, tanto en primaria baja como en alta se utilizan algunos insultos semejantes que se dan de manera muy frecuente, tales como: maricón, marica, mariquita, gay, niñita, vieja y la utilización del nombre de la “víctima” en femenino. Llama la atención la existencia de insultos como collón, llorón, chillón que se dicen de manera constante en primaria baja y sin embargo, en primaria alta se dejan de utilizar; asimismo existen insultos en primaria baja que no se utilizan de forma tan constante, como hermafrodita o castrado, que dejan de utilizarse en primaria alta. En cambio, a lo largo de la primaria alta, se generan una gama más amplia de insultos que comienzan a usarse con mucha más frecuencia como joto, mariposa o muerde almohada.

En el siguiente cuadro, el 100% equivale al total de los grupos con los que trabajamos.

Cuadro 1

Primaria baja		Primaria alta	
Maricón, marica, mariquita	100%	Maricón, marica, mariquita	100%
Gay	96%	Gay	96%
Niña, niñita, vieja	93%	Niña, niñita, vieja	72%
Gallina	83%	Gallina	75%
Homosexual	55%	Homosexual	58%
Chillón, llorón	55%	Chillón, llorón	0%
Nombre en femenino	52%	Nombre en femenino	52%
Afeminado	48%	Afeminado	45%
Puñal	48%	Puñal	51%
Collón	45%	Collón	0%
Metrosexual	41%	Metrosexual	48%
Travesti	34%	Travesti	34%
Hermafrodita	34%	Hermafrodita	0%
Castrado	34%	Castrado	0%
Joto	0%	Joto	75%
Mariposa	0%	Mariposa	55%
Rarito	0%	Rarito	41%
Princesa	0%	Princesa	34%
Sexo dudoso	0%	Sexo dudoso	34%
Machete	0%	Machete	34%
Catarina	0%	Catarina	34%
Muerde almohada	0%	Muerde almohada	34%
Marisco	0%	Marisco	34%
Mariachi	0%	Mariachi	34%

Como es notable, todos los insultos aluden a la homosexualidad. Cuando les pedimos a los niños que nos definieran el significado del término gay, algunas de las definiciones que brindaron en primaria baja fueron: “niños que besan a otros niños”; “los niños que se quieren poner ropa de niña”; “son los niños que se comportan como niñas”; “los niños que le dan la mano a otro niño”. La expresión de

uno de los niños, «yo le doy la mano a mi hermano pero no soy gay», expresa la preocupación que los niños tienen por ser percibidos como homosexuales al mostrar sus afectos.

En el caso de los niños de primaria alta, algunas de sus aproximaciones al término gay, fueron: «Un hombre que parece mujer y es como mujer»; «al que no le gusta ser hombre, pues quiere ser mujer»; «un gay es el que se siente mujer». En este tipo de afirmaciones podemos ver la incorrecta equiparación de una orientación homosexual a la condición femenina, culturalmente considerada inferior.

Otras aproximaciones muestran el total rechazo hacia la homosexualidad: «los gays son como una enfermedad porque no te puedes desviar hacia lo incorrecto»; «ser gay es ser anormal y asqueroso».

Sin embargo, cabe destacar que en algunos casos excepcionales escuchábamos definiciones correctas, sin una carga negativa, «personas a las que les gusta la gente de su mismo sexo». Esto podría hacernos pensar que hoy, muy lentamente, comienza a surgir una ampliación de la aceptación hacia la diversidad sexual.

Llama la atención cómo en los primeros años de primaria el significado que se le da a la palabra homosexual o gay tiene que ver con la conducta o el comportamiento más que con una atracción erótico-afectiva hacia una persona del mismo sexo. Más bien, se enfoca a si el comportamiento es «femenino» o no. Sin embargo, para primaria alta la idea no sólo es si parecen mujeres, sino si quieren serlo o si sienten una atracción por el mismo sexo, situación que podríamos atribuir a la aproximación hacia la pubertad que viven en primaria alta las y los niños. Sin embargo, vemos que continúa el prejuicio en los niños mayores de que quien es homosexual es porque en realidad quiere ser mujer.

Observamos que los códigos de violencia que utilizan los niños son verbalizados más fácilmente ya que los usan comúnmente en su vida cotidiana. Cabe mencionar que estos insultos se utilizan entre pares y se heredan de los niños mayores a los menores. En muchas ocasiones se dan en zonas fuera de la seguridad de la autoridad, aunque hay algunos adultos que los fomentan. Al no ser groserías, no están prohibidos y no hay una sanción clara en las instituciones para ellos.

Como mencionamos anteriormente, el hecho de ser catalogado como homosexual es fuente de una gran tensión para los niños, y las razones por las que se puede ser sujeto de estos insultos pueden ser de lo más variadas. Como lo dice un niño de tercero de primaria, «te pueden decir gay sólo por el comportamiento».

Las características de los niños que son víctimas de estos insultos, mencionadas por los alumnos son las que apreciamos en los siguientes cuadros.

Cuadro 2

Primaria baja		Primaria alta	
No es solidario con el grupo	100%	No es solidario con el grupo	83%
Sienten o expresan miedo	100%	Sienten o expresan miedo	96%
No se atreven a hacer algo	96%	No se atreven a hacer algo	100%

Llama la atención cómo a lo largo de toda la primaria es castigado el no ser solidario con el grupo. Los niños entienden cómo no seguir al grupo, el no hacer lo que el grupo hace, darle la espalda a sus compañeros provoca que se alejen de ellos y se queden solos. Le dan muchísima importancia a vencer el miedo y atreverse a hacer lo que el grupo quiere. En voz de un niño de tercero de primaria, “a veces te dicen marica o gallina porque ellos sienten el mismo miedo”. Conforme el niño crece, aumenta significativamente el insulto para aquéllos que no rompen los límites y se cuidan del peligro, “mi papá me enseñó a no tenerle miedo a nada”.

Cuadro 3

Primaria baja		Primaria alta	
Acusan o piden ayuda	67%	Acusan o piden ayuda	55%
Se cuidan del peligro	54%	Se cuidan del peligro	75%
No rompen límites	54%	No rompen límites	72%

Si bien, a lo largo de toda la primaria es castigado el tener comportamiento “femenino”, en primaria alta cobra mucho más importancia este asunto; las actuaciones de los niños giran en torno a los ademanes femeninos. Los niños que visten colores comúnmente considerados de niñas, aquéllos que tienen pelo largo, o que usan lentes, los que se mueven como “niñas” o tienen facciones finas; los que realizan actividades de “niñas” como jugar con muñecas, bailar, ver películas o

programas producidos para ellas. Podemos observar que sus características los ponen en el mismo lugar de lo estereotípicamente esperado de las niñas, ya que entonces no son suficientemente “masculinos”. Si relacionamos esto con las definiciones que dan al término gay, una probable explicación sería que, mientras para primaria baja un niño percibido desde estos estereotipos se comporta como niña, en primaria alta se considera que el niño en cuestión desea ser niña; de esta manera, conforme crecen, se juegan mucho más su propia identidad.

Cuadro 4

Primaria baja		Primaria alta	
Sólo tienen amigas	92%	Sólo tienen amigas	75%
No ligan o quieren besar chavas	0%	No ligan o quieren besar chavas	58%
No tienen amigas, sólo amigos	0%	No tienen amigas, sólo amigos	60%

En cuanto a la relación que los niños deben establecer con el otro sexo, llama la atención cómo en primaria baja son castigados por tener amigas, mientras que en primaria alta, son castigados si no las tienen. En primaria alta se insulta a aquel niño que sólo tiene amigas o que no es capaz de ligar o besar a una chava.

Cuadro 5

Primaria baja		Primaria alta	
Comportamiento femenino	87%	Comportamiento femenino	100%
Lloran	83%	Lloran	70%
Expresan ternura o tristeza	54%	Expresan ternura o tristeza	83%
Expresan dolor o no lo aguantan	42%	Expresan dolor o no lo aguantan	60%

Cuadro 6

Primaria baja		Primaria alta	
Expresan afecto por otro niño	50%	Expresan afecto por otro niño	75%
Cuidan a otros	42%	Cuidan a otros	42%
Reconocen que otro hombre viste bien o es guapo	42%	Reconocen que otro hombre viste bien o es guapo	83%

Una de las expresiones de “debilidad” que más se castiga en los niños es el llanto. En palabras de dos niños de cuarto: “¡claro que los hombres pueden llorar... cuando nacen!”; “si no podemos llorar, ¿nos tenemos que tragar las lágrimas?”

Conforme los niños van creciendo se castiga cada vez más la expresión de la ternura o tristeza, así como la relación afectiva entre niños. El saludar de beso o expresar afecto por otro niño se convierte en un punto clave para estar bajo la sospecha de ser homosexual, en voz de algunos niños: “los hombres sí se abrazan y son tiernos... pero sólo si son gays”. Por tanto, muchos tienen que desarrollar la costosa habilidad de esconder sus sentimientos, “los niños hemos tenido que crear un lugarcito especial para guardar nuestros sentimientos, si se te escapa uno te insultan”; “¡tengo sentimientos, ¿cómo me los guardo?!”

Cuadro 7

Primaria baja		Primaria alta	
No les gusta o son malos para el futbol, deportes o juegos bruscos	75%	No les gusta o son malos para el futbol, deportes o juegos bruscos	50%
Son débiles físicamente	54%	Son débiles físicamente	42%
No se defienden con golpes, o no son buenos peleando	42%	No se defienden con golpes, o no son buenos peleando	70%
No insultan	42%	No insultan	70%

Incluso, observamos que las relaciones que deben predominar entre ellos son relaciones de agresión. Aquél que no sabe lidiar con el dolor, o es incapaz de defenderse con golpes o insultar a sus iguales es denigrado con el insulto, “si te insultan, aprendes a insultar para defenderte”; “los hombres tenemos que aprender a pelear”. Es notable que la forma de defenderse frente al insulto en las actuaciones con *puppets* fuera el golpe.

En nuestra experiencia con los niños cabe destacar que, incluso aquéllos que cuestionaban el uso de los códigos de violencia de género, los justificaban y si se utilizaban para nombrar a los “verdaderamente” homosexuales, como se puede hacer notar por algunos de sus comentarios, “no debemos insultar porque a veces no es cierto y lastimamos”; “si te dicen gay o maricón y en realidad no lo eres... hay que ignorar”; “no es justo que te digan gay cuando no lo eres”.

El miedo a ser víctima de esta violencia se extiende a casi todos los aspectos de la vida de los niños y de los hombres: cómo se peinan y se visten, cómo hablan, actúan, su desempeño en los deportes o juegos rudos, temas escolares que prefieren, su comportamiento en clase, la expresión y el manejo de sus emociones y por supuesto, la forma en la que se relacionan, tanto con los pares del mismo sexo como con los del otro; también en la relación que establezcan de la autoridad, esto es, que tanto cuestionan los límites o piden ayuda para resolver conflictos.

Sin embargo —a pesar de todos sus esfuerzos—, los hombres nunca se liberan de la posibilidad de estar bajo sospecha y eso invade sus vínculos afectivos, su erotismo, su reproductividad, y el género llega a ser tan trascendente como el construir una identidad masculina con base en “no ser homosexual” que en el imaginario es igual a “no ser femenino”. En palabras de un niño de quinto de primaria, “ser un hombre es ser macho, es no ser gay”. De este modo, crean así un estereotipo rígido en el que el hombre debe ser audaz y valiente, correr riesgos, no mostrar emociones, ser fuerte y poderoso, no fallar sexualmente y ser solidario con el género.

Violencia de género en las niñas

En cuanto a los códigos de violencia que usan las niñas, observamos que les costó un poco más de trabajo identificarlos, e incluso, algunas niñas se apenaron al expresarlos o escucharlos. Sin embargo, es interesante que a diferencia de los insultos para niños, las mujeres castigan con los códigos de tres tipos de conductas diferentes.

La primera es aquella que tiene que ver con el tipo de relación que establecen con el otro sexo. En este sentido, son comunes los insultos como zorra, golfa,

güila que —como se puede observar en los cuadros siguientes—, es el código de violencia más utilizado a lo largo de toda la primaria, aunque en primaria baja compete con los insultos que tratan de regular la forma de ser de las niñas en cuanto a su conducta “femenina”.

Cuando les pedimos a los niños que definieran el significado del término zorra, algunas de las definiciones que brindaron en primaria baja fueron: “es la que es muy coqueta y tiene muchos novios”; “la que se lleva con muchos niños”; “que se acuesta con hombres”. Incluso, alguna de las niñas comentó, “dicen que es cuando se acuesta con un hombre, pero también se puede acostar con su hermanito y no es zorra”. Este comentario refleja la incertidumbre que existe por parte de las niñas para determinar con certeza qué conductas son las que castiga este código de violencia.

Se puede observar cómo estos insultos cobran nuevos significados e importancia a lo largo de la primaria. Como lo señalaron las niñas de primaria alta en sus definiciones, “zorra es lo mismo que prostituta o golfa”; “que está con muchos hombres”; “la que se acuesta con hombres”. Descubrimos que estos códigos se dirigen a un área específica de estereotipo social; las mujeres tienen que comportarse “decentemente” para no caer en estas categorías.

En cuanto al segundo tipo de insultos, éstos son los que aluden a la homosexualidad femenina. Cuando pedimos a los niños que definieran el significado del término lesbiana, algunas de las definiciones que brindaron en primaria baja fueron: “una niña que es como niño”; “una niña que hace cosas de niño”; “una niña que es valiente como niño”; “hasta mi papá dice que Ana Guevara es hombre”. En primaria baja, parece que el término lesbiana, marimacha y niño está dirigido a aquéllas que “parecen niños”, mientras que en primaria alta deja de ser tan importante y cobra un nuevo significado, tiene que ver con aquellas mujeres que sienten una atracción erótico-afectiva por otras mujeres, como nos lo hacen ver sus definiciones: “una mujer a la que le gustan las mujeres”; “una mujer que se enamora de otras mujeres”; “es lo mismo que gay, nada más que entre mujeres”.

El tercer insulto es perra, que si bien se utiliza en primaria baja, cobra fuerza en primaria alta y regula la expresión de la agresión de las niñas, como nos lo dejan ver sus definiciones: “una niña que es mala onda con sus amigas y les hace gachadas”; “es como un animal, agresivo como hombre”. A lo largo de la primaria alta regula también la relación establecida entre las niñas, o incluso, con los niños, como nos lo hacen ver sus palabras: “perra es niña que te hace cosas mala onda como robarte el

novio”; “una mujer agresiva, que hace cosas mala onda”; “una niña que te corta cuando eres su novio”.

Cuadro 8

Primaria baja		Primaria alta	
Zorra, arroz	90%	Zorra, arroz	100%
Golfa	40%	Golfa	33%
Coqueta	27%	Coqueta	0%
Güila	7%	Güila	7%
Prosti	0%	Prosti	50%
Ramera	0%	Ramera	13%
Arrastrada	0%	Arrastrada	13%
<i>Teibolera</i>	0%	<i>Teibolera</i>	10%
Callejera	0%	Callejera	10%
Facilota	0%	Facilota	10%
Resbalosa	0%	Resbalosa	10%
No se encontró	10%	No se encontró	0%
Primaria baja		Primaria alta	
Lesbiana	80%	Lesbiana	40%
Marimacha	60%	Marimacha	10%
Niño	27%	Niño	10%
Machorra	0%	Machorra	10%
Primaria baja		Primaria alta	
Perra	60%	Perra	100%
Loba	0%	Loba	10%

En nuestra experiencia con los grupos de trabajo, observamos que el principal insulto para regular la conducta de las mujeres a lo largo de la primaria es zorra. Incluso, muchas de las niñas utilizaban el término arroz (zorra al revés) para protegerse de la mirada de la autoridad. Si bien este insulto se da desde primaria baja, es en la primaria alta cuando cobra fuerza e importancia, como observamos en el siguiente cuadro. Al acercarse a la pubertad, incrementa la necesidad de regu-

lar el tipo de conducta que socialmente se espera en relación con el otro sexo, por la atracción que se inicia entre ellos.

Llama la atención la lucha que se establece entre las mujeres por “tener” al hombre que socialmente es considerado como el “más popular” o cotizado. Las obras que inventaron las niñas giraban en torno a la envidia que se le tenía a una mujer por ser elegida por el hombre que todas querían. Esto podría sugerir que —entre las mujeres— existe una competencia sutil, pero encarnizada, por darle sentido al ser mujer a partir de tener un hombre. Al parecer, entre las mujeres, el ser solidarias no es tan importante como entre los hombres.

Zorra

Cuadro 9

Primaria baja		Primaria alta	
Tiene muchos novios	80%	Tiene muchos novios	100%
Andan con el novio de otra o se lo quitan	20%	Andan con el novio de otra o se lo quitan	70%
Más de un novio al mismo tiempo	0%	Más de un novio al mismo tiempo	100%
Tienen muchos amigos	0%	Tienen muchos amigos	30%
Son lanzadas o piden a niño que ande con ellas	0%	Son lanzadas o piden a niño que ande con ellas	40%
Son coquetas	0%	Son coquetas	20%
Andan con el más popular	0%	Andan con el más popular	15%
Cortan con el novio y andan con otro enseguida	0%	Cortan con el novio y andan con otro enseguida	15%
Besan niños	0%	Besan niños	10%
Son infieles	0%	Son infieles	10%
Les gustan los niños	0%	Les gustan los niños	10%
Demuestran afecto a otro niño que no es su novio	0%	Demuestran afecto a otro niño que no es su novio	10%

Como se muestra en el siguiente cuadro, el insulto referente a la homosexualidad femenina pierde fuerza conforme transcurre la primaria. En primaria baja están enfocados básicamente a castigar el comportamiento “masculino” en las mujeres, es decir, el cómo visten, peinan, caminan o hablan; lo que les gusta ver y las actividades que les gusta realizar. También en primaria baja tiene mayor importancia el que establezcan relaciones con los niños, situación que pierde fuerza en primaria alta, en donde ya es pensable que comience la relación entre niñas y niños, y ésta empieza a ser regulada por el insulto zorra. En primaria alta, lesbiana cobra un nuevo significado en la conducta femenina que hay que regular: hacia dónde se dirige su deseo, de quién se enamora, por quién siente atracción y expresa su afecto.

A diferencia de zorra, en las actuaciones, tanto niños como niñas utilizaban el insulto de lesbiana. Llama la atención que pueda existir una recepción positiva como valientes o fuertes, incluso en sus actuaciones cuando insultaban a alguna niña con este código, muchas de ellas podían enorgullecerse de serlo. En las actuaciones de primaria baja, las niñas podían realizar alguna actividad de niños con los niños y después jugar con las niñas. Incluso en algunas de sus puestas en escena no había conflicto con las niñas a las que se insultaba, más bien se les admiraba, en palabras de una niña de segundo, “¡Sí lo soy y qué!”. En conclusión, parece ser que es mayor el estigma de zorra que de marimacha.

Lesbiana

Cuadro 10

Primaria baja		Primaria alta	
Juega deportes o futbol	100%	Juega deportes o futbol	80%
Bruscas o salvajes	89%	Bruscas o salvajes	70%
Comportamiento masculino	45%	Comportamiento masculino	10%
Se llevan con niños	56%	Se llevan con niños	33%
Son valientes	45%	Son valientes	33%
Son fuertes	45%	Son fuertes	0%
Expresan afecto a otras niñas	0%	Expresan afecto a otras niñas	50%
Tienen amiga muy cercana	0%	Tienen amiga muy cercana	45%

Como ya mencionamos, perra es el insulto menos utilizado. En las actuaciones quedaba de manifiesto que quien más lo utilizaba eran niñas en contra de otras, a excepción de que la “agresión” fuera ejercida en contra de un niño, como el cortarlo como novio. Este insulto regula la expresión del enojo y la agresión. Resalta ver cómo la actitud más castigada es la posibilidad de que una niña se defiendan y sea capaz de establecer límites claros y directos que protejan la propia valía. Las obras de teatro con *puppets* en las que se mencionaba el término perra, giraron en torno a mujeres, que lejos de ser sumisas, expresaban sus deseos con claridad y podían poner un alto a situaciones que no les agradaban.

Perra

Cuadro 11

Primaria baja		Primaria alta	
Se defienden	100%	Se defienden	100%
Son agresivas	50%	Son agresivas	100%
Cortan con el novio	0%	Cortan con el novio	16%

Consideraciones finales

La ironía es que el código de conducta heterosexual no tiene nada que ver con amar a la mujer. Pero tiene todo que ver con temerle a la feminidad.

Richard Goldstein (1998)

A lo largo de esta experiencia observamos que tanto niñas como niños sufren con estos códigos de violencia. Lo cierto es que en todos los grados de primaria observamos que “lo femenino”, está devaluado y se ve como negativo. Se trata de algo que cualquier hombre quisiera evitar ser o parecer. Descubrimos que estos códigos emanan de un estereotipo social que exige a las mujeres comportarse “decentemente” para no caer en estas categorías denigrantes. El ser una mujer “decente” incluye no sólo el no ejercer su sexualidad y erotismo libremente, sino también el actuar como un “ser para el otro”; el no defenderse o poner de manifiesto lo que se desea, limitando así al máximo la expresión de su agresión y fuerza. Lo anterior la limita en su capacidad de independencia y autonomía.

En los hombres, los códigos de violencia limitan múltiples esferas de su vida, sobre todo, la expresión de sus sentimientos y afectos. También, al crecer, los pone en riesgo pues castiga a todos aquellos que muestren miedo o no se atreven a hacer algo, aun a sabiendas del peligro que implica. Para ser hombre, deben distanciarse todo lo que puedan de lo “femenino”, devaluarlo en ellos mismos aun a costa de sus deseos y necesidades.

Como muestra Judith Butler (2001), si bien el discurso produce lo que afirma, en este caso niños y niñas que se ven restringidos en sus intereses, actitudes al ver introyectado en sí mismos un discurso socialmente establecido, también es necesario recordar con Michell de Certeau (1996) que frente a las coacciones sociales existen sujetos que no necesariamente se conforman con ellas y que deciden cambiarlas transformando el orden social.

A lo largo de las sesiones con niñas y niños, escuchamos todo tipo de reflexiones, como las que sostenían que estos códigos regulaban una conducta que tenía que ser acatada, como lo muestran las palabras de algunos niños: “no podemos cambiar la realidad y así vas a educar a tus hijos, yo no le veo lo malo”; “es la forma en la que se desarrolló la sociedad y no puedes cambiar las cosas”. Cabe mencionar, que en la mayoría de los casos escuchábamos reflexiones que cuestionaban los estereotipos en la búsqueda de una relación más equitativa y libre, como lo muestran los siguientes comentarios: “si todos fuéramos iguales la vida sería muy aburrida”; “podemos reconocer la belleza de todos, hombres y mujeres”; “las niñas también podemos decir no a cosas que no nos parezcan”; “es muy triste que nos creamos los estereotipos”; “sería muy padre si todos nos aceptamos como somos”.

Podemos concluir, entonces, que el discurso de género ejerce una gran violencia en contra de los niños y de las niñas; e incide —de forma contundente—, en la formación de su sentido de ser hombre y mujer. De aquí la importancia de crear un taller para trabajar en primaria y desactivar a edad temprana estos códigos de violencia que tienden a transmitirse de generación a generación, perpetuando así, la inequidad de género existente en nuestra sociedad. ●

Recepción: Octubre 23 de 2009

Aceptación: Febrero 25 de 2010

Elena Laguarda Ruiz

Correo electrónico: elena_laguarda@yahoo.com

Mexicana. Licenciada en comunicación por la Universidad Iberoamericana. Educadora sexual y educadora sexual infantil por la Asociación Mexicana para la Salud Sexual. Actualmente forma parte de Asesoría Educativa y Prevención, S. A. de C. V. Diseña e implementa talleres de sexualidad para niños y adultos. Líneas de investigación: género, educación y salud sexual.

Regina María Novelo Quintana

Correo electrónico: regina_novelo@hotmail.com

Mexicana. Licenciada en biología experimental por la Universidad Autónoma Metropolitana. Educadora sexual y educadora sexual infantil por la Asociación Mexicana para la Salud Sexual. Actualmente forma parte de Asesoría Educativa y Prevención, S. A. de C. V. Diseña e implementa talleres de sexualidad para niños y adultos. Líneas de investigación: género, educación y salud sexual.

Ma. Fernanda Laguarda Ruiz

Correo electrónico: mafer.l@hotmail.com

Mexicana. Maestra en terapia familiar y de pareja por el Instituto de la Familia A.C. Educadora sexual y educadora sexual infantil por la Asociación Mexicana para la Salud Sexual. Actualmente forma parte de Asesoría Educativa y Prevención, S. A. de C. V. Diseña e implementa talleres de sexualidad para niños y adultos. Líneas de investigación: género, educación y salud sexual.

Elizabeth Bonilla Herrera

Correo electrónico: zabeth1977@gmail.com

Mexicana. Maestra en investigación psicoanalítica por la Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica. Educadora sexual por la Asociación Mexicana para la Salud Sexual. Actualmente forma parte de Asesoría Educativa y Prevención, S. A. de C. V. Diseña e implementa talleres de sexualidad para niños y adultos. Líneas de investigación: género, educación y salud sexual.

Notas

¹ Plummer, David. "Policing manhood: new theories about the social significance of homophobia". (Mecanograma inédito.)

² Por primaria baja entendemos los grados pertenecientes a primero, segundo y tercero. Es decir, niños y niñas de entre 6 a 9 años. Por primaria alta, el resto: cuarto, quinto y sexto. De 10 a 13 años de edad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A.M. y Koreck, M. T. (1993). Silencios: Hispanic's, AIDS and sexual practices. En *The lesbian and gay studies reader*. Abelow, H, Barale, M.A y. Halperin, D. M.. London: Routydge.
- Bertaux, D. (1997). Los relatos de vida en el análisis social. En *Historia oral* Aceves J. México: Instituto Mora.
- Butler, J.(1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/ Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Cohen, L; J. (2001). *Educuar jugando*. México: Aguilar.
- Dijk, T; A. van. (2000). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T; A van. (2001). El discurso como interacción en la sociedad. En *El discurso como interacción social, Estudios sobre el discurso II, una introducción multidisciplinaria*. Dijk T; A. van. Barcelona: Gedisa.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Goldstein, R. (1999). *Psychoanalysts probe the roots of homophobia, The hate that makes man straight*. Source; Village Voice.
- Montesinos, R. (2002). Masculinidad y juventud. La identidad genérica y sus conflictos. *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. Nateras Domínguez, A. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres (Res. A.G.48/104)*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Ley de asistencia y prevención de la violencia familiar para el Distrito Federal y reglamento. (1997). Gobierno del Distrito Federal.

Weeks, J. (1998). La construcción de las identidades genéricas y sexuales, La naturaleza problemática de las identidades. En *Sexualida-*

des en México, Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales. Szasz, I. y Cerncer, S. México: El Colegio de México.

