

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Etnicidad, género, ciudadanía
y derechos

“Cualquier cosa nos puede pasar”

Dos estudios de caso sobre
experiencias de violencia contra
niñas durante el curso de sus vidas

Vanessa Rojas Arangoitia

97

Documentos de Investigación 97

"Cualquier cosa nos puede pasar"

**Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia
contra niñas durante el curso de sus vidas**

Vanessa Rojas Arangoitia¹

1 Vanessa Rojas Arangoitia es investigadora adjunta del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). La autora agradece a Santiago Cueto y Silvia Carrasco por los comentarios a una versión previa de este documento. Asimismo, agradece el apoyo de Estefanía Urbano y Francis Bravo en la revisión y edición de la literatura, respectivamente. Por último, agradece la confianza de las dos niñas que compartieron sus testimonios, porque gracias a sus voces podemos entender la complejidad de la violencia presente en sus vidas.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572, Lima 18
Teléfono: 247-9988 / www.grade.org.pe

Niños del Milenio
ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org/



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional.

Primera edición, Lima, julio del 2019
Impreso en el Perú
500 ejemplares

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documentos de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos. Esta publicación y el estudio en el que se sostiene se llevaron a cabo con el financiamiento de Old Dart Foundation (ODF). La investigación utiliza información cualitativa del estudio longitudinal Niños del Milenio (Young Lives), el cual fue financiado principalmente por el Departamento de Desarrollo Internacional de Reino Unido (UK AID).

Directora de Investigación: María Balarin
Asistente de edición: Diana Balcázar Tafur
Corrección de estilo: Rocío Moscoso
Diseño de carátula: Elena González
Diagramación: Amaurí Valls
Impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.
Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-08366.
ISBN: 978-612-4374-18-0

CENDOC / GRADE

ROJAS ARANGOITIA, Vanessa

“Cualquier cosa nos puede pasar”: dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas / Vanessa Rojas Arangoitia.
Lima: GRADE, 2019. (Documentos de Investigación, 97).

VIOLENCIA INFANTIL, ABUSO DE MENORES, NIÑAS, POLÍTICA EDUCATIVA, PERÚ

Índice

PRINCIPALES ABREVIACIONES	7
INTRODUCCIÓN	9
I. DEFINICIONES DE VIOLENCIA Y MARCO CONCEPTUAL	13
1.1. Definiciones de violencia	13
1.2. Marco conceptual y revisión de la literatura	15
2. PREGUNTAS, PARTICIPANTES Y LUGARES DE INVESTIGACIÓN	25
3. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO: LUPE Y DANIELA	29
3.1. El caso de Lupe: la obediencia y el silencio ante situaciones de violencia	29
3.2. El caso de Daniela: la ambivalencia del rol docente ante la violencia contra los NNA	37
4. DISCUSIÓN	47
4.1 El rol de la familia ante la violencia contra las niñas	49
4.2 El rol docente ante la violencia contra las niñas	54
4.3 Ser niña: la relación entre la violencia y las inequidades	60
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

PRINCIPALES ABREVIACIONES

CEM	Centro de Emergencia Mujer
ENARES	Encuesta Nacional de Relaciones Sociales
ENDES	Encuesta Demográfica y de Salud Familiar
DEMUNA	Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente
IE	Institución educativa
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
NdM	Niños del Milenio
NNA	Niños, niñas y adolescentes
SíseVe	Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cuatro años, el Perú ha experimentado avances en la protección legal de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) frente a la violencia. No obstante, hasta finales del 2015, el Código Civil y el Código de los Niños, Niñas y Adolescentes de nuestro país contemplaban la utilización de la “corrección moderada” de los NNA, formulación susceptible a varias interpretaciones y que los exponía a situaciones de riesgo. En diciembre del 2015, el Congreso finalmente aprobó la Ley 30403, que prohíbe el castigo físico y humillante contra los NNA; sin embargo, recién en mayo del 2018 se aprobó el Reglamento para su aplicación. Lamentablemente, esta falta de celeridad legal, aunada a creencias y actitudes hacia el castigo físico, se ve reflejada en las cifras sobre la violencia infantil en el Perú.

De acuerdo con los datos reportados por la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES) 2015, la violencia ocupa, lamentablemente, un lugar importante en las trayectorias de vida de los NNA peruanos. A nivel nacional, 73,3% de niñas y niños de 9 a 11 años fueron víctimas de algún tipo de violencia —física o psicológica, o ambas— en su hogar o centro de cuidado en algún momento de sus vidas. En cuanto a los adolescentes encuestados, 81% reportaron haber sido víctimas de algún tipo de violencia —física o psicológica— en su hogar o centro de cuidado.

En el ámbito escolar, la situación no parece ser muy distinta. El 75,3% de los niños y niñas de 9 a 11 años, y el 73,8% de adolescentes,

reportaron haber sido víctimas de violencia psicológica o física por parte de sus pares en su institución educativa (IE). Según esta misma fuente, el lugar donde ocurren estas agresiones con mayor frecuencia —entre el 75% y 80%— es el salón de clases, espacio que suele estar a cargo de un docente. De acuerdo con el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SiseVe) del Ministerio de Educación, el 54% de los casos reportados a nivel nacional entre el 15 de setiembre del 2013 y el 31 de enero del 2019 corresponden a violencia entre pares; y el 46%, a agresiones por parte del personal de la IE contra los estudiantes.² Asimismo, cerca de la mitad (49%) del total de los casos de violencia reportados fueron contra estudiantes mujeres.

Según la Defensoría del Pueblo,³ la violencia —en sus distintas manifestaciones— afecta en mayor medida a las mujeres. Esto se debe a que ellas, a lo largo de su ciclo de vida, enfrentan muchas más probabilidades que los varones de convertirse en víctimas de violencia sexual. De los 6086 casos de violación sexual contra mujeres registrados en el país en el 2018, más de la mitad (3765) corresponden a niñas y mujeres adolescentes. A esto se le suman las cifras presentadas por el Observatorio de Criminalidad del Ministerio Público,⁴ que señala que 93% de las víctimas de violencia sexual entre el 2013 y el 2018 eran mujeres, y el 83,4% de este porcentaje, menores de edad. Por ello, en el Perú, ser mujer se asocia con la probabilidad de sufrir violencia sexual. Esto coincide con lo señalado por la Organización Mundial de la Salud (2014), la cual reportó que 1 de cada 5 mujeres declaró haber sufrido abusos sexuales en la infancia, a diferencia de lo reportado por los varones (1 de cada 13).

2 <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>

3 Nota de prensa de la Defensoría de la República, 7 marzo, 2019. Nota de prensa 063/OCII/DP/2019.

4 <https://www.mpfm.gob.pe/observatorio/>

Dicho esto, en esta publicación nos interesa explorar —principalmente a partir de información cualitativa longitudinal⁵— las voces de las niñas-mujeres respecto a sus experiencias de violencia durante su infancia y adolescencia. El objetivo es identificar las experiencias de violencia a las que se vieron expuestas y sus percepciones con respecto a los recursos con los que contaron —o no— para enfrentar esas situaciones, así como la huella que pueden haber dejado estos episodios en sus vidas.

En este documento, analizaremos dos estudios de caso de niñas-mujeres que pertenecen a la muestra cualitativa longitudinal del estudio Niños del Milenio (NdM) en el Perú. NdM recogió información acerca de la vida de estas niñas, principalmente a partir de entrevistas a ellas y sus familiares realizadas en los años 2007, 2008, 2011, 2014 y 2018. El análisis de la información se enmarcará en el enfoque socioecológico, que reconoce la multicausalidad de la violencia, lo que permitirá comprender estas experiencias vinculando el espacio familiar con el contexto educativo y comunitario (Bronfenbrenner, 1987).

5 Los dos estudios de caso analizados forman parte de la muestra cualitativa del estudio longitudinal Niños del Milenio, que se realiza en cuatro países: Perú, Etiopía, India y Vietnam. Niños del Milenio genera información sobre las causas y consecuencias de la pobreza en la niñez y juventud, y también analiza cómo afectan las políticas el bienestar de niños y jóvenes. Véase <http://www.ninosdelmilenio.org/>

1. DEFINICIONES DE VIOLENCIA Y MARCO CONCEPTUAL

1.1. Definiciones de violencia

En el 2011, Naciones Unidas elaboró un documento con una serie de comentarios al artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño, que señala el derecho de los NNA a vivir libres de toda forma de violencia y guía a los Estados firmantes en el proceso de prohibir, prevenir y responder a toda forma de violencia contra ese grupo etario. En dicho documento (Naciones Unidas, 2011, p. 4) se ofrece la siguiente definición: “La violencia contra los NNA es definida como: toda forma de violencia física o psicológica, abuso o daño, trato negligente, maltrato o explotación, incluido el abuso sexual, tal como se señala en el artículo 19, párrafo 1, de la Convención”.

Si bien esta definición es completa, es también bastante amplia, por lo que, a continuación, definiremos los tres tipos de violencia que hemos encontrado en las experiencias narradas por las niñas entrevistadas: la física, la psicológica y la sexual.

- *Violencia física:* Puede definirse como el “uso intencional de fuerza física que resulte en o pueda resultar en daños en la salud del niño, su supervivencia, su desarrollo o su dignidad” (Pinheiro, 2006: 52). Ello implica cualquier tipo de castigo en el que se usa la fuerza física con el fin de generar algún grado de dolor o discomfort (UNICEF, 2014).

- *Violencia psicológica*: Abarca los insultos, las amenazas, la humillación, el aislamiento, la indiferencia, el ignorar o no tomar en cuenta, el rechazo u otros comportamientos que pueden generar daño en el desarrollo psicosocioemocional de la persona y su bienestar. Es usual que este tipo de violencia se produzca junto con la violencia física, lo que profundiza los efectos negativos en el desarrollo psicológico de los NNA (UNICEF, 2014; Pinheiro, 2006).

- *Violencia sexual*: Definida como cualquier tipo de actividad sexual impuesta por un adulto; en muchos casos, involucra el uso de poder, amenazas o cualquier otro medio de coacción. La violencia sexual muchas veces se justifica desde los roles de género. Así, algunas creencias culturales consideran que los varones —menores o adultos— no son totalmente responsables de su comportamiento sexual, mientras el abuso sexual se atribuye al comportamiento provocativo de las niñas o mujeres. Frente a esta supuesta incapacidad de control de los varones, el acoso sexual se torna una realidad normal o tolerable (UNICEF, 2014; Pinheiro, 2006).

Si bien estas definiciones son de mucha utilidad para identificar a qué nos referimos cuando hablamos de violencia, es preciso, además, tomar en cuenta la voz de los NNA respecto a lo que ellos perciben como tal. De acuerdo con la información cualitativa longitudinal de Niños del Milenio (Guerrero y Rojas, 2016), ellos y ellas la identifican como agresiones principalmente físicas —entre las cuales se reconocieron experiencias de violencia sexual, pero en muy pocas ocasiones— y psicológicas, lo cual está de acuerdo con las definiciones señaladas. No obstante, es relevante que, en sus discursos sobre la violencia, los NNA la describen en el marco de sus relaciones con diferentes personas —padres, docentes, pares— y entornos —hogar, escuela y comunidad—.

Así, para ellos y ellas la violencia es consecuencia de lo que ellos mismos hacen —o dejan de hacer— tanto en la escuela como en el hogar. Ahora bien, los NNA son muy claros en mencionar que la violencia daña su bienestar: los entristece, los hace sentirse mal consigo mismos y los aísla. Sin embargo, como el castigo que experimentan se produce en el marco de una relación de confianza o poder —con sus padres, docentes o pares—, los NNA terminan asumiendo la idea de que la violencia es una estrategia válida ligada al aprendizaje. Dicho esto, la comprensión de la violencia requiere entender cómo se produce, pero también cuáles son las características del contexto, por lo que, a continuación, procedemos a explicar el marco socioecológico en el cual interpretamos estos tipos de violencia.

1.2. Marco conceptual y revisión de la literatura

La violencia contra NNA es el resultado de la compleja interacción de múltiples factores —sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales—; se produce en una variedad de formas y está profundamente arraigada en prácticas socioeconómicas (Organización Mundial de la Salud, 2002). Así, para comprender la complejidad de dicho fenómeno, es necesario adoptar una perspectiva sistémica. Uno de los marcos teóricos más utilizado por diferentes estudios sobre violencia es el modelo ecológico-sistémico, planteado por Urie Bronfenbrenner (1987). En este modelo, se analiza la violencia contra los niños y niñas en el marco de un sistema de riesgos y factores de protección que interactúan en cuatro niveles: (i) el nivel individual, (ii) el microsistema familiar —relaciones y situación cambiante—, (iii) el exosistema —comunidad que rodea a la familia— y (iv) el macrosistema social —el conjunto de aspectos culturales y sociales, valores y normas en una sociedad—.

Dado que este modelo permite identificar los distintos ámbitos en que se ejerce la violencia, sus múltiples causas y sus posibles consecuencias, organismos internacionales como UNICEF (Maternowska y otros, 2016) han considerado la propuesta de Bronfenbrenner para comprender de qué manera la interacción de los factores individuales y contextuales influye en la probabilidad de ser víctima de violencia. Así, pues, se entiende que los actos violentos contra los NNA no son simplemente una interacción entre un individuo y otros individuos, sino más bien un fenómeno socioecológico. Para Maternowska y otros (2016), el marco socioecológico permite comprender cómo los diferentes factores influyen en la probabilidad de experimentar violencia interpersonal e interactúan con y entre una serie de “niveles” sociales y ecológicos —a nivel individual, familiar, comunitario, social y estructural—. Mencionan, por ejemplo, que el comportamiento violento de los padres podría estar influenciado por su seguridad financiera, nivel de educación y conexiones familiares con sistemas formales y no formales de apoyo, así como por las creencias que prevalecen en la comunidad respecto al cuidado de los niños y niñas. La manera en que esos factores interactúan podría verse afectada incluso por otros más distantes, pero importantes, como, por ejemplo, vivir en un país en el que impera un sistema de castas institucionalizado o donde es muy frecuente la migración por razones de trabajo.

Dado que el foco de este documento recae en el análisis de las experiencias de violencia experimentadas por las niñas a lo largo de su infancia y adolescencia, nos concentraremos en comprender la interacción entre los factores de los niveles individual —historia personal y factores de desarrollo individual que responden a factores institucionales y comunitarios—, interpersonal —contexto inmediato de violencia e interacción entre individuos, incluyendo hogar, familia o relaciones íntimas—, comunitario —capital social o redes influenciadas

por opiniones particulares, creencias y normas que pueden afectar las relaciones interpersonales, incluyendo instituciones informales y lugares sociales de encuentro— e institucional —instituciones formales, organizaciones y servicios gobernados por una serie de reglas políticas y protocolos que determinan su funcionamiento—.

Así, pues, analizaremos la violencia que estas niñas experimentaron no solo con relación a su sexo, edad o características individuales, sino como un fenómeno socioecológico influenciado por otros factores contextuales: la calidad de las relaciones familiares, las redes de soporte con las que cuentan las familias en sus comunidades, la situación socioeconómica, el nivel educativo del cuidador, las creencias comunitarias sobre la violencia, y las relaciones escolares, en las que se puede encontrar a docentes perpetradores de violencia.

Al revisar la literatura nacional acerca de la violencia contra NNA se han encontrado investigaciones que coinciden con la literatura internacional en señalar una relación entre violencia dentro del hogar y pobreza (Drake y Jonson-Reid, 2014). La pobreza y otras condiciones del hogar —hacinamiento, vivir en zonas rurales, y el número de NNA— se relacionan con la violencia en este espacio (Gage y Silvestre, 2010; Benavides y otros, 2011; Benavides y León, 2013). Específicamente, Gage y Silvestre (2010) encontraron que la riqueza material del hogar —materiales de la vivienda y bienes— reducía el riesgo de que la madre recurriera al castigo físico contra sus hijas e hijos. Por otra parte, Benavides y León (2013), analizando datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2000 y 2010, encontraron que —de acuerdo con la ENDES 2010— el 51,1% de las madres del primer quintil —el más pobre— ejercían mayor violencia física contra sus hijas e hijos que las madres de los demás quintiles. Con respecto a diferencias en relación con el lugar de residencia, Benavides y otros (2011) encontraron mayor prevalencia de violencia

física contra niñas y niños en hogares de zonas rurales (50,8%) que en los de zonas urbanas (37,5%).

Por otro lado, algunas características —como la edad y el comportamiento de los NNA— se relacionan con la violencia. Así, por ejemplo, Benavides y otros (2011) y Ames (2013a y 2013b) encontraron que las niñas y niños mayores de 6 años tenían más probabilidades de convertirse en víctimas de maltrato físico en el hogar en comparación con los menores. En el estudio de Ames (2013a), así como en el de Oré y Diez Canseco (2011), se señala que los adultos consideraban que los niños y niñas menores de 6 años “no entienden” y que, por ello, castigarlos es “por gusto”. Asimismo, Guerrero y Rojas (2016), en una investigación cualitativa, encontraron que, en zonas rurales, la violencia está asociada al ciclo de vida y las responsabilidades asumidas en cada etapa. De manera que, como las responsabilidades aumentan conforme niñas y niños crecen, la probabilidad de que no puedan cumplirlas satisfactoriamente también se incrementa y, por ende, son más propensos a sufrir violencia. En esa línea, Bardales y Huallpa (2006) encontraron que, entre los principales motivos de maltrato físico que sufrían los NNA en el hogar, estaban el “no obedecer” o no cumplir con los deberes escolares. Asimismo, a partir de una encuesta aplicada a cuidadores, Benavides y otros (2011) identificaron que un poco más de la cuarta parte de las madres (26,7%) estaban de acuerdo con castigarlos físicamente cuando desobedecían a un adulto. Desde una perspectiva cualitativa, Oré y Diez Canseco (2011) identificaron que los adultos ejercían violencia contra niñas y niños cuando no obedecían, no cumplían con las tareas del colegio o del hogar, salían sin permiso, respondían mal o eran muy “traviosos/as” o “inquieto/as”.

A partir de la revisión de la literatura, no se han identificado diferencias significativas según sexo con relación a la violencia física en el hogar en el Perú. La literatura internacional sugiere que las niñas

son más vulnerables a la violencia psicológica y los niños a la violencia física debido a las normas sociales de género (Widom, 2014). Sin embargo, en el Perú las investigaciones no han profundizado en esas diferencias, salvo los estudios de Oré y Diez Canseco (2011), y Guerrero y Rojas (2016), en los que se señala que la violencia física contra las niñas es menos intensa.

En relación con la persona que ejerce la violencia en el hogar, se ha encontrado que la principal perpetradora es la madre (Bardales y Huallpa, 2005; Benavides y otros, 2011; Aldana y otros 2015; Oré y Diez Canseco, 2011), aunque algunas investigaciones sugieren que el padre, a pesar de usar el castigo físico con menos frecuencia, suele ser más severo (Benavides y otros, 2011; Oré y Diez Canseco, 2011; Guerrero y Rojas, 2016).

La literatura peruana reconoce una serie de características de las madres asociadas con la violencia física en el hogar. Benavides y León (2013) mencionan que hay mayor prevalencia de maltrato físico infantil en las madres de 35 a 49 años (43%) que en las de 15 a 24 años (36,7%). Otro factor asociado al uso de violencia física es el nivel educativo de la madre: cuanto mayor sea este, hay menores probabilidades de que recurra al castigo físico (Gage y Silvestre, 2010; Benavides y otros, 2011).

Otros factores asociados y que explican en mayor medida que los demás la violencia física en el hogar son las historias de violencia de las madres —durante la niñez y la adultez— y sus actitudes hacia el castigo físico. Así, algunos estudios han encontrado que las madres que sufrieron violencia física o psicológica en su infancia mostraban mayores probabilidades de repetir su experiencia, pero esta vez contra sus hijas e hijos (Gage y Silvestre, 2010; Benavides y León, 2013; Aldana y otros, 2015). Sin embargo, también existen estudios, más de

corte cualitativo, que señalan que, precisamente porque habían sido víctimas de violencia en su niñez, las madres no querían hacer lo mismo con sus hijos (Oré y Diez Canseco, 2011).

En relación con las actitudes hacia la violencia, Benavides y otros (2011), Benavides y León (2013), y Guerrero y Rojas (2016) encuentran que, en los padres de familia —y especialmente en la cuidadora— se percibe una actitud positiva hacia el castigo físico como un medio efectivo para educar y corregir a los NNA. No obstante, Oré y Diez Canseco (2011) encontraron que esta forma de corrección era aceptada siempre y cuando no fuera frecuente ni muy intensa.

Por otro lado, la literatura internacional ha mostrado que existe una asociación entre la violencia sufrida por la madre por parte de su pareja en la adultez y la violencia que ella ejerce contra sus hijas e hijos (Ahulsen y otros, 2014). En el contexto peruano, algunas investigaciones también han encontrado esta asociación (Gage y Silvestre, 2010; Benavides y otros, 2011; Benavides y León, 2013).

En relación con los factores asociados con la violencia contra NNA en el Perú, se han identificado algunos estudios que investigan el maltrato físico ejercido por docentes y otros que abordan la violencia física y psicológica ejercida por pares (*bullying*).

Entre los principales factores asociados con la violencia física ejercida por docentes se encuentran las condiciones de la IE y las características del niño, niña o adolescente. Asimismo, se ha encontrado que, en las instituciones educativas públicas, de zonas rurales y con peor infraestructura, hay mayor prevalencia de maltrato físico (Ogando y Pells, 2015; Miranda, 2016). En cuanto a las características individuales, se encontró que la edad —los niños sufren más maltrato que los adolescentes—, el sexo —las niñas sufren más maltrato que los niños— y los antecedentes educativos son factores asociados con la violencia física por parte de los docentes (Ogando y Pells, 2015; Miranda, 2016).

Desde un abordaje cualitativo, Rojas (2011) encontró que auxiliares y docentes usaban la violencia para sancionar comportamientos inapropiados. Desde la perspectiva de los estudiantes, la disciplina era necesaria —pues los formaba para la vida—, aunque preferían que primero se les advirtiera de manera verbal. Asimismo, preferían ser castigados físicamente en vez de que sus notas se vieran afectadas, aunque se sintieran humillados.

Por otro lado, se ha encontrado que el sexo es un factor asociado a la violencia ejercida por pares. Así, las mujeres son más propensas a sufrir *bullying* indirecto —como, por ejemplo, la exclusión— y ataques a la propiedad que los varones (Pells, Ogando y Espinoza, 2016). Este tipo de *bullying*, para el caso de las niñas, guarda relación con sus características físicas —peso y altura, por ejemplo—. Además, los autores señalan que, en tanto en el Perú se justifica la violencia física ejercida por el docente con el argumento de que mejora el comportamiento, los adolescentes la reproducen en su interrelación con los pares. Así, incluso la violencia entre pares tendría, desde esta perspectiva, una “función educativa o aleccionadora”, según información hallada por Rojas (2011).

Finalmente, en relación con factores asociados a la violencia sexual contra NNA, se ha encontrado poca información en el país. No se han realizado estudios cuantitativos que exploren los factores asociados con la violencia sexual. No obstante, algunas investigaciones sugieren que la edad, el sexo, la historia de agresiones sexuales previas y los roles de género se relacionan con este tipo de violencia. Según el último informe del Ministerio Público (2018), el 93,1% de denuncias por violación sexual son hechas por mujeres. Asimismo, de acuerdo con el último informe del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), del 2019, el 92% de los casos atendidos de violación sexual a menores de edad en los centros de emergencia mujer (CEM) a nivel nacional corresponden a niñas y adolescentes mujeres.

En relación con ello, Mujica (2016) encontró que la mayoría de agresiones sexuales contra mujeres había ocurrido entre los 14 y 17 años, aunque los primeros hechos solían presentarse entre los 8 y 9 años. Mujica señala que, probablemente, haya una curva de violencia sexual que se inicia en la pubertad y termina en una violación durante la adolescencia. En un estudio anterior, Mujica (2015) también había identificado que gran parte de las denuncias de violación sexual correspondía a adolescentes de 14 a 17 años. Asimismo, según las estadísticas de denuncias por violación del Ministerio Público (2018), 83,4% de las denuncias por violación sexual correspondían a NNA de 0 a 17 años, mientras que el 54,9%, a adolescentes de 13 a 17 años, de manera que la edad —tener entre 13 y 17 años— parece ser un factor asociado a convertirse en víctima de violencia sexual. Finalmente, Lucich (2011) realizó una investigación cualitativa con 23 niñas y adolescentes de 6 a 15 años abusadas sexualmente por sus padres, y encontró que ellas cumplían roles domésticos asociados a lo tradicionalmente femenino e incluso asumían tareas que suelen recaer en las mujeres adultas. Lucich señala que, cuando las niñas cumplen este papel, los padres agresores confunden los roles y las perciben como “mamá” o “mujeres de la casa”. Esa es otra razón para agredirlas sexualmente, pues entienden que satisfacerlos en este aspecto forma parte de sus obligaciones. De esta manera, los roles de género están asociados con convertir a las niñas y adolescentes en víctimas de violencia sexual.

Entonces, si bien los estudios sobre violencia parten de un marco socioecológico y reconocen la influencia de factores provenientes de distintos ámbitos, la mayor parte de la investigación se centra en los determinantes y consecuencias de la violencia en la niñez y el análisis de factores de nivel individual (Bardales y Huallpa, 2006; Benavides y León, 2013; Guerrero y Rojas, 2016). Una menor proporción incluye la influencia de los entornos o ambientes en los cuales los sujetos

interactúan directamente, es decir, microsistemas como el hogar o la institución educativa (Guerrero y Rojas, 2016; Rojas, 2011).

Ello involucra un vacío importante en la literatura, en la medida en que este fenómeno se explica desde las estructuras sociales más amplias. Por ello, un análisis de las normas sociales asociadas a estas estructuras resulta clave para comprender los factores que pueden prevenir o perpetuar comportamientos de violencia contra las niñas (Lilleston y otros, 2017; Jones y otros, 2016). En el Perú, el castigo físico y humillante, así como el maltrato, son justificados con el argumento de que son formativos; además, la violencia que experimentan estas niñas también está relacionada con la “naturalización” de las desigualdades y los roles de género que sustentan el patriarcado. El enfoque socioecológico permite comprender que la violencia contra las mujeres —tanto cuando son niñas y adolescentes como a lo largo de su vida adulta— no está compuesta por actos individuales aislados unos de otros, sino por hechos sociales relacionados, cuyo enfoque demanda considerar diversos ámbitos.

2. PREGUNTAS, PARTICIPANTES Y LUGARES DE INVESTIGACIÓN

Este documento buscó comprender, a partir de la metodología cualitativa longitudinal, de qué manera las niñas experimentan la violencia a lo largo de su infancia y adolescencia. Para ello, se consideraron los siguientes objetivos:

- Describir, desde las voces de las niñas, las diferentes experiencias de violencia en su trayectoria de vida.
- Analizar los recursos —familiares y comunitarios— con los que contaron o no para enfrentar esas experiencias de violencia.
- Comprender cómo dichas experiencias pueden haber afectado su identidad como mujeres y sus expectativas para el futuro.

Para responder a las preguntas planteadas, este documento se basa principalmente en dos estudios de caso que forman parte del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio.⁶ Además, este texto recogió información de dos fuentes: (i) entrevistas con los propios niños y niñas, sus padres y autoridades de la localidad, así como (ii) observaciones semiparticipativas acerca de los contextos en los que ellos vivían —hogar, IE—, cuando era permitido.

6 NdM se ejecuta en el Perú y otros tres países en vías de desarrollo —Etiopía, India (estados de Andhra Pradesh y Telangana) y Vietnam— para producir información nueva y confiable que permita comprender las causas, los correlatos y las consecuencias de la pobreza en la niñez, así como para analizar en qué forma las políticas afectan el bienestar de los NNA, véase <http://www.ninosdelmilenio.org>

La motivación de este estudio parte de un documento previo (Guerrero y Rojas, 2016), en el que encontramos que, a pesar de que la investigación cualitativa NdM no fue diseñada como un estudio acerca de la violencia contra los NNA, en las diversas rondas de recojo de información —2007, 2008, 2011 y 2014— se encontró evidencia sobre la experiencia y prevalencia de violencia física y psicológica en el hogar contra este grupo etario. Este estudio señala que el ejercicio de la violencia está ligado con el ciclo de vida del niño o niña —las responsabilidades adquiridas con la edad— y que los disparadores de violencia son diferentes en el contexto rural que en el urbano, ya que se vinculan con el cumplimiento de las actividades económicas de las familias. Además, se encuentra que la falta de recursos de las familias —enmarcadas en estilos autoritarios de crianza— ante situaciones de estrés o *shock* económico tienen relación con el ejercicio de la violencia. Finalmente, se menciona que los NNA tienen pocas posibilidades de responder ante situaciones de violencia contra ellos debido a las fuertes creencias y normas sociales de su entorno respecto al uso de esta práctica para corregir el comportamiento y ejercer control.

Ante esa información acerca de cómo se vulneran los derechos de los NNA, y ante la evidencia de que, en el Perú, la vida de las mujeres está marcada por la violencia —según los reportes defensoriales citados previamente y la gran cantidad de denuncias de miles de mujeres adultas publicadas desde mediados del 2016 en el marco del movimiento Ni Una Menos—, se tomó la decisión de analizar los discursos de las niñas de la muestra cualitativa longitudinal Niños del Milenio.

Así, este documento se enfoca principalmente en comprender la experiencia de violencia de dos niñas de la cohorte menor, que tenían 5-6 años en la primera ronda de recojo de información cualitativa (2007), y entre 16-17 años en la última visita (2018). Los entornos de ambas difieren entre sí: una es una niña urbana de un barrio popular

de Villa María del Triunfo, en Lima; y la otra, una niña de un centro poblado quechuahablante en Andahuaylas.

Como se ha señalado, comprender las experiencias de violencia requiere una aproximación socioecológica que no solo se concentre en las características del individuo, sino también de su contexto; por eso, en este estudio hemos analizado dos casos producidos en distintos escenarios. Reflexionar en torno a la violencia en diferentes contextos resulta interesante pues, de acuerdo con la revisión de la literatura, el área de residencia aparece en unos casos como factor protector; y en otros, como factor de riesgo. Así, Benavides y otros (2011) señalan que, en los hogares rurales, se observa mayor prevalencia del ejercicio de la violencia física en general contra los NNA en comparación con los urbanos; además, el castigo en los hogares urbanos es menos intenso que en los rurales.

Así, se seleccionaron dos estudios de caso con la finalidad de comprender los diversos factores —a veces complejos— que están en juego ante situaciones de violencia. Para ello, se eligieron dos casos diferentes en cuanto a área de residencia —uno en zona urbana y otro en zona rural—, con el fin de incorporar en el análisis el factor relacionado con las actividades económicas de las familias y los recursos de cuidado de estas. Los casos seleccionados fueron de niñas que estaban por concluir la secundaria —último año— sin haber repetido de grado. Este criterio se tomó en consideración porque, muchas veces, las explicaciones en torno a la violencia están asociados a niños y niñas con mal rendimiento educativo o con “problemas de conducta”. Finalmente, se consideró a las niñas que habían reportado violencia en el hogar o IE en las cuatro rondas del estudio cualitativo y que estuvieran dispuestas a participar en el recojo de información complementaria por medio de entrevistas.

Los estudios de caso que presentamos a continuación se construyeron sobre la base de entrevistas individuales a las niñas, sus cuidadores,

docentes y, algunas observaciones semiparticipantes a lo largo de cinco momentos de recojo de información cualitativa, en un periodo de 10 años: en el 2007, cuando las niñas tenían 5-6 años aproximadamente y empezaban la primaria; en el 2008, cuando tenían 6-7 y cursaban segundo de primaria; en el 2011, cuando tenían entre 9-10 años y cursaban cuarto de primaria; en el 2014, cuando tenían 12-13 años y cursaban primero de secundaria; y en el 2017-2018, cuando tenían 17 años y estaban en quinto de secundaria. Es decir, se han podido recoger las diferentes experiencias de violencia a lo largo de toda su trayectoria educativa —desde el primer grado de primaria hasta quinto de secundaria—, por lo que la experiencia en el entorno escolar es también crucial en el análisis.

Se utilizaron matrices que permitieron el análisis de la información longitudinal identificando las diversas experiencias de violencia en relación con los factores de riesgo y protección en los distintos niveles: individual, interpersonal, comunitario e institucional. El estudio longitudinal NdM cumple con un acuerdo de confidencialidad respecto a todos los casos con los que se trabaja. En los dos estudios de caso que se detallan en el documento se han utilizado seudónimos para salvaguardar tanto la identidad de las niñas involucradas como de sus familiares. Y en cuanto a los lugares en que viven estas niñas, solo se menciona el nombre del distrito, no el del barrio y/o comunidad.

3. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO: LUPE Y DANIELA

3.1. El caso de Lupe: la obediencia y el silencio ante situaciones de violencia

Lupe vivió durante toda su infancia y adolescencia en un barrio de Villa María del Triunfo, uno de los distritos más poblados de la capital, con casi medio millón de habitantes. Aunque Villa María del Triunfo está ubicado en las faldas de los cerros y se fundó a partir de invasiones de tierras —ocupación ilegal—, hoy cuenta con todos los servicios básicos: suministro de agua, alcantarillado, electricidad, teléfono, internet, etcétera. Está habitado por personas provenientes de diversas partes del país, así como por sus descendientes nacidos en Lima. Al tratarse de un ámbito urbano, los pobladores de Villa María del Triunfo se dedican a diversas actividades económicas, como dependientes o independientes. Es frecuente que los adultos trabajen fuera del distrito, por lo que salen temprano en la mañana y retornan tarde por la noche.

La situación de Lupe no es muy distinta de la de sus vecinos: sus padres trabajan fuera del distrito y regresan por la noche. Lupe es hija de padres separados. Vive en casa de su abuela materna —principal cuidadora de las niñas— junto con su hermana mayor y su padre. La madre abandonó el hogar cuando Lupe tenía 7 años; no obstante, a pesar de vivir en otro lugar, iba a visitar a sus hijas cuando el trabajo se lo permitía —una o dos veces por semana—; ella se dedicaba a la

limpieza de hogares y oficinas en distritos lejanos a Villa María del Triunfo. Su padre siempre fue empleado en una empresa de gas ubicada a una hora de la casa. Los sábados, cuando la abuela no podía hacerse cargo de las niñas, Lupe y su hermana iban a la casa de una tía paterna que vivía cerca. A Lupe le gustaba ir porque esa familia las llevaba al culto religioso —similar a una misa— y eso la hacía sentirse mejor frente a sus problemas, como la relación de sus padres.

La separación de sus padres significó un hecho positivo, pues finalmente cesaron las peleas entre ellos, que perturbaban mucho a Lupe porque en ocasiones llegaron a la agresión física. De acuerdo con la abuela, las constantes peleas entre los padres afectaron el inicio de la escolaridad de Lupe, porque la convirtieron en una niña tímida. Cuando la entrevistamos a los 7 años, ella nos comentó que era muy tranquila en clase, pero que, en ocasiones, recibía golpes de sus compañeros de aula y que eso no le gustaba.

¿Cómo son los niños en tu salón?

Te pellizcan... Este... te golpean.

¿La profesora qué hace?

Les castiga, pero vuelta siguen.

(Lupe, 7 años, segundo de primaria)

Pero no toda la primaria fue igual. Cuando la entrevistamos a los 9 años y estaba en quinto, señaló que había mejorado tanto en su rendimiento como en sus relaciones interpersonales. Este cambio fue confirmado por su docente, quien señaló que era una niña con liderazgo, pues la apoyaba ante cualquier pedido que surgiera en clase y también ayudaba a sus compañeros con sus tareas. Según Lupe, ella superó su timidez gracias a sus abuelos maternos, quienes le aconsejaban que se esforzara en destacar en sus estudios, ya que eso haría que

se sintiera mejor con ella misma y también aliviaría las preocupaciones de sus padres respecto a los daños causados por su separación: le decían que debía estudiar para “no causar más problemas en casa” y así fue como ella aprendió que “obedecer es importante”.

Cuando mi mamá se fue, empecé a sentir que ya debería continuar. Como había habido mucha violencia [...] y con temas de los golpes, los traumas, con todo eso, empecé a educarme, a obedecer, a tener un poco más de respeto.

Entonces, ¿por eso te volviste más obediente?

Sí.

¿Y cómo te va ahora en la institución educativa?

En las notas, bien. Bueno, ni tan mal ni tan bien: me saco 15, 16, 17...

¿Y quién te enseña cuando no entiendes?

Antes me ayudaba mi tía, pero ahora ya no ya. Ahora lo hago solita, pero a veces le pregunto a mi hermana, ya que mi tía tiene su hijo y tiene que atenderlo. Y tampoco me gusta [preguntarle], porque si hago mal, me pega. Mi abuelita también me pega, entonces ya, yo solita mejor.

(Lupe, 10 años, quinto de primaria)

Si bien la mudanza de su madre fue percibida por Lupe como un factor positivo porque cesaron las peleas, la niña también se sintió desprotegida ante esta ausencia. Lupe comentó que tanto su abuela materna como su tío, quienes eran sus principales cuidadores, la golpeaban cuando no cumplía con sus deberes escolares. Ella no le contaba esto a su papá porque siempre llegaba cansado y no quería preocuparlo; tampoco a su mamá, porque sabía que ella se molestaría y podría llegar a golpearla. La madre de Lupe señaló que, luego de la

separación, se volvió más estricta y más dura con sus hijas, pues se sentía agobiada por los problemas que surgían desde diferentes frentes: “Me molestaba cuando mi mamá me decía que tu hija ha hecho esto, que tu otra hija ha hecho esto otro”. Recién después de algunos años la señora cambió de actitud con sus hijas y dejó de golpearlas. Los consejos de su hermana —tía materna de Lupe— jugaron un papel importante en este cambio. La hermana le decía que, para mantener una relación de confianza con sus hijas a pesar de no vivir con ellas, debía mostrarse más cariñosa cuando las visitaba.

Por otro lado, además de la separación de sus padres, Lupe tuvo que enfrentar la enfermedad de su abuelo, a quien le diagnosticaron cáncer en el 2008. A partir de entonces, la abuela se dedicó a atender a su esposo, lo cual significó que Lupe y su hermana asumieran una mayor carga de trabajo doméstico durante los días de semana y comenzaran a ir a casa de su familia paterna los fines de semana. Lupe considera que las correcciones de su abuela, su tío y su madre la ayudaron a ser más responsable con sus estudios, y por ello cree que terminó la primaria sin notas desaprobatorias y sin haber repetido de año.

Su tránsito a la secundaria supuso cambiar de IE, ya que la escuela a la que asistía solo brindaba educación primaria. Sus padres la matricularon en un colegio privado del barrio porque consideraban que, como había tenido un buen desempeño académico, este se iba a “perder” si la matriculaban en una IE pública. Esta percepción acerca del desempeño de Lupe coincidía con los resultados que ella obtuvo en la prueba de vocabulario de Niños del Milenio en el 2013, cuando tenía aproximadamente 13 años, en la que se ubicó por encima (87%) del promedio (67%).⁷ Además, la situación económica de la madre había mejorado gracias a que había conseguido más clientes que tomaban su servicio de

7 Del porcentaje total de ítems.

limpieza de casas, lo cual le permitía aportar más; efectivamente, desde entonces, la madre asumió el pago mensual de la escolaridad.⁸

La adaptación al colegio secundario fue difícil. Lupe sintió que la educación privada era “más avanzada” y que lo que había aprendido en la IE pública no era “suficiente”. Por otro lado, percibía que en la nueva IE la excluían porque la situación económica de su familia era más baja que la de sus compañeros. Lupe contó que, los primeros meses, se sintió avergonzada por el tipo de útiles y ropa que llevaba, notoriamente más económicos; sus compañeros la miraban mal y siempre le preguntaban cuánto le habían costado las cosas que llevaba, situación que la incomodaba. No obstante, Lupe puso empeño en sus estudios y fue destacando en sus notas; además, durante unos meses recibió clases particulares de matemáticas. El padre de Lupe, a quien entrevistamos acerca de esa etapa de transición, no estaba muy enterado de la situación interna de su hija. Así, señaló que ella “sí estaba respondiendo”, lo que quería decir que mantenía buenas notas; no mencionó que Lupe estuviera incómoda en su nuevo colegio.

Esta situación cambió cuando Lupe tenía alrededor de 14 años y estaba en tercero de secundaria. Sus padres decidieron cambiarla a una IE pública porque le diagnosticaron anemia y sus notas habían bajado. Cuando visitamos a Lupe dos años después —estaba en quinto de secundaria y tenía 16 años—, nos comentó que, efectivamente, sus notas habían bajado por su enfermedad, pero que esta fue causada porque ella había dejado de alimentarse intencionalmente. Este hecho tenía relación con otro: el hijo de la hermana del padre de Lupe —es

8 De acuerdo con la información obtenida en NdM, el índice de bienestar de la familia siempre correspondió al quintil 5, de familias menos pobres. El índice de bienestar mide la calidad de la vivienda, el acceso a servicios y tenencia (consumo) de bienes durables. En el caso de la familia de Lupe, este índice estaba vinculado a la casa de la abuela materna, ubicada en la zona más antigua y con mayor acceso a servicios del distrito.

decir, su primo hermano—, había intentado abusar sexualmente de ella. Como ya hemos dicho, Lupe iba los fines de semana a visitar a la familia paterna y, a los 14 años, comenzó a sentirse incómoda e insegura ante la presencia de este familiar, tres años mayor que ella. Lupe dejó de ir con la misma frecuencia a casa de sus parientes, pero no dijo nada hasta un año después.

Cuando mis papás se separan, yo me sentía sola, pero luego, ya con ellos [con su familia paterna], me sentí mejor, sentía que me cuidaban, que se preocupaban por mí. Todos los sábados pasábamos allá, con ellos [...], pero después [cuando les contó del abuso], en su familia [del primo] no me creyeron, mi tía no me creyó. Dijeron que yo lo había buscado [...]. Yo me alejé de ellos. No quería saber nada, pero me daba pena. Me sentía culpable de que mi papá se pelee con su familia, me dio pena. Por eso no quería decirle a nadie, pero me sentía muy mal. Yo ya no comía, pensaba que si yo bajaba de peso ya no me iba a mirar, ya no me iba a molestar.

(Lupe, 16 años, quinto de secundaria)

La adolescente narró que un par de compañeros varones de su nuevo colegio, en quienes confiaba, se preocuparon porque la veían “desganada” y la alentaron a que hablara con sus padres. Así lo hizo, y ellos la apoyaron a enfrentar la situación. Sentaron una denuncia policial y, posteriormente, por recomendación de la Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente (DEMUNA), buscaron apoyo terapéutico para Lupe. Por otra parte, desistieron de seguir con la demanda policial porque la hermana del padre —o sea, la madre del primo— es abogada y creían que ella hubiera recurrido a sus contactos para bloquear el proceso. La madre de Lupe señaló en la entrevista que para ellos ha sido muy difícil tratar el

tema porque “se trata de alguien de la familia” y desconfían del sistema judicial porque piensan que es corrupto. Así, ellos han optado por no mencionar lo ocurrido fuera del ámbito doméstico —por ejemplo, en el colegio—: “Es un problema familiar que mejor debe resolverse en casa, eso no debe salir de la familia. Nosotros lo resolvemos”.

A pesar de estar afrontando esta difícil situación, tanto la propia Lupe como su madre y su tutora subrayan que ella ha logrado recuperarse académicamente, pues no ha vuelto a tener notas desaprobatorias en su nuevo colegio. No obstante, a pesar de su buen rendimiento académico, la tutora contó que a Lupe le ha costado adaptarse al colegio público, sobre todo por la relación con sus pares. Comentó que el año que Lupe ingresó se propagaron rumores acerca de su comportamiento porque un compañero de su salón, que había tenido una breve relación con ella, dijo que era una “chica fácil”. La tutora declaró que en clase todavía no se había abordado el tema del *bullying*, pero que aun así ella conversó con el chico y él prometió dejar esa postura. No obstante, Lupe señala que el acoso no ha parado del todo: “Siempre hablan, pero ya no me importa. Al principio sí me molestaba, pero ahora ya lo dejo que digan. Yo demuestro con mis actos que no soy así”.

Lupe tiene pocos amigos y un enamorado del mismo salón, que la cela mucho debido a los rumores. Por estos hechos, la profesora teme que Lupe esté en riesgo de establecer relaciones violentas con sus parejas en el futuro, y señala que ha conversado con ella al respecto, pero no ha citado a sus padres. La profesora cree que Lupe necesita más presencia familiar.

Los padres no vienen. Ella siempre dice que no pueden venir [...] Lupe se siente sola, busca refugio en otras personas, se enamora mucho quizá y permite, pues, cosas que no debería. Aquí [al colegio] viene cansada, agotada, desanimada. Tiene un ánimo muy

bajo [...] Aquí, cuando los chicos tienen problemas, van con la profesora Sonia o a veces conmigo, pero muy poco. No tenemos psicólogos, no tenemos cómo apoyar. Nosotros les hablamos, les escuchamos, pero nos falta, no podemos hacer más tampoco [...] Ella tiene buenas cualidades para el estudio, pero ha tenido problemas con su enamorado y él no la trató bien [...] han discutido y le ha insultado.

(Profesora de quinto de secundaria)

Para Lupe, ser mujer en su IE secundaria no ha sido fácil. Siente que ha sido juzgada por comportarse fuera de lo que se espera: "Yo, como mujer, trato de estar tranquila, porque a una chica todo le cae, y las chicas siempre quedan mal paradas [...] Si yo hubiera sido hombre, hubiera tenido más libertad para bromear, jugar, hacer varias cosas. Yo, como conversaba más con unos chicos que con chicas de mi clase, por eso ya hablan de mí". Para ella, las mujeres de su edad son más vulnerables que los varones, porque siempre los demás se fijan en su conducta.

La última vez que la vimos, Lupe estaba por terminar quinto de secundaria. Ella siempre quiso ir a la universidad, pero piensa que su padre no la apoyará económicamente, pues él desconfía de la capacidad de Lupe para lidiar con la presión de una carrera universitaria. Para el padre, Lupe no ha superado su cuadro depresivo. La madre, por el contrario, ve en los estudios superiores una oportunidad para que su hija salga adelante. Ella quisiera que continúe estudiando, porque cree que así Lupe tendría más herramientas para mejorar su autoestima; no obstante, la madre no tiene los medios económicos para financiar su educación superior y dependen de la decisión del padre.

La separación de sus padres marcó la vida y las aspiraciones de Lupe. Ella espera ser madre a los 25 y señala que, cuando lo sea, se

dedicará a cuidar a sus hijos, porque no le gustaría que crecieran sin presencia maternal, como le sucedió a ella. Respecto a su pareja, quisiera que sea una persona buena —no violenta— y se imagina ejerciendo los roles tradicionales de género: “Voy a tener que ser más mamá que mujer; mis hijos siempre van a estar antes que yo, yo voy a tener que cuidarlos [...]. Seguro que mi pareja me va a ayudar en sus días libres, pero no tanto [...]. Será, pues, como todo hombre, que siempre es más su trabajo”.

3.2. El caso de Daniela: la ambivalencia del rol docente ante la violencia contra los NNA

Daniela ha vivido toda su vida con su familia —mamá, papá y dos hermanas— en una comunidad campesina en Andahuaylas. Si bien la comunidad ha sido reconocida como centro poblado menor, aún mantiene su institucionalidad como comunidad campesina. Por ello, existe una organización comunal y también autoridades elegidas por votación. Esta localidad cuenta con suministro de agua, electricidad y letrinas —hasta el 2018 no tenía servicio de desagüe—. En cuanto a los servicios, hay una IE que ofrece los niveles de inicial, primaria y secundaria, un local de Cuna Más —servicio de cuidado—, un establecimiento de salud, áreas de recreación para deporte —canchas de fútbol— y un local comunal. Los pobladores son quechuahablantes y tienen como segunda lengua el castellano. En lo que se refiere a la economía, la mayoría de los comuneros se dedican a la agricultura como actividad principal y a la ganadería como actividad secundaria. La comunidad es bastante tradicional en cuanto a los roles de género: los varones están a cargo de la actividad económica principal y las mujeres realizan prioritariamente actividades de cuidado de los hijos, el

esposo, otros familiares y el ganado —por ejemplo, son las encargadas de llevar a pastar a los animales—. A lo largo del tiempo, las mujeres de la comunidad han ido ganando mayor espacio de participación en el ámbito económico —poseen criaderos de cuyes, venden productos agrícolas en ferias locales, etcétera—, pero su participación política es limitada: en las reuniones en las que se toman decisiones que afectan a la comunidad, solo intervienen comuneros varones.

La familia de Daniela, como muchas otras de la zona, se dedica principalmente a la agricultura. Durante un tiempo, la ganadería era importante en sus actividades: la madre de Daniela cuidaba a los animales y, al igual que otras mujeres, vendía la leche en la organización comunal. En el 2013, decidieron vender los animales e invertir en un negocio propio: una tienda de abarrotes al pie de la carretera.⁹ Este cambio repercutió en las relaciones intrafamiliares, pues la madre de Daniela, que ya no tiene que cuidar a los animales, pasa más tiempo en casa. La madre y sus hijas atienden la tienda, y ocasionalmente van a la chacra a ayudar en las labores de siembra y cosecha; el padre sí continúa con su labor diaria como agricultor.

Daniela y sus dos hermanas tienen el quechua como lengua materna; pero si bien utilizan este idioma en casa, para comunicarse con su mamá, la mayor parte del tiempo hablan en castellano, su segunda lengua. Desde que tenía 5 años, Daniela ayudaba a su madre a cuidar el ganado. Ella recuerda que cuando no quería realizar esta tarea, sus padres la golpeaban para que “aprendiera a obedecer”. Ambos padres consideran que, ante el incumplimiento de los deberes, es necesario

9 Este cambio se refleja en la información obtenida en NdM respecto al índice de bienestar de la familia de Daniela, que entre el 2002 y el 2016, pasó del quintil 2 al 4. La mudanza —de una casa de adobe a una de cemento al pie de la carretera— sin duda guarda relación con este ascenso, en tanto el índice de bienestar mide la calidad de la vivienda, el acceso a servicios y la tenencia (consumo) de bienes durables.

aplicar el castigo físico. La madre piensa que este debe empezar cuando los niños son pequeños, para que aprendan a ser responsables y no flojos. No obstante, señala que a sus hijas no las golpeaba tan fuerte como su madre lo hacía con ella, porque en las conversaciones con otras mamás del *wawa wasi* aprendió que pegar duro no es bueno para los niños ni las niñas. Conforme sus hijas fueron creciendo, las fue castigando menos porque “ya habían aprendido a ser más responsables”.

Daniela entró a la IE pública de su comunidad a los 6 años, a primer grado. Si bien la niña se sentía contenta de ir a la escuela debido a que era consciente de que estaba aprendiendo a leer y a escribir, también mencionó que era difícil adaptarse porque, cuando no cumplía con sus deberes, el profesor la golpeaba. De acuerdo con Daniela, el profesor era estricto con todos, aunque con los varones solía ser más duro.

Y cuando no haces las sumas, ¿qué pasa?

Latiga.

¿Quién te latiga?

Mi profesor.

¿Y con qué te castiga?

Con verga [un tipo de látigo hecho de cuero], señorita. Lloran, señorita, los compañeros.

¿Y a ti te castigan?

Sí, señorita...

¿Y por qué te gusta leer?

Es bonito, profesora.

¿Y escribir por qué no te gusta?

No puedo... latiga el profesor

(Daniela, 7 años, primer grado de primaria)

Cuando Daniela estaba en cuarto grado de primaria, su situación no había mejorado, pues seguía con el mismo docente desde primer grado. Este profesor no solo ejercía violencia física —ranas, cargar ladrillos y latigazos—, sino también psicológica, pues los insultaba y humillaba. Daniela narró que, en una oportunidad, el docente estaba exponiendo sobre la migración y, como parte de su discurso, afirmó que las mujeres migrantes eran unas alienadas que se olvidaban de sus raíces. Dio el ejemplo de que empezaban a maquillarse —“a pintarse como payasos”—, y para ilustrarlo no se le ocurrió mejor idea que pintar con un lapicero la cara de Daniela como si fuera un payaso. Los niños se rieron y se burlaron de ella, y eso la hizo sentirse muy avergonzada.

Entre primer y quinto grado de primaria, Daniela sentía que no aprendía y no sabía qué hacer para mejorar en sus estudios y evitar que el profesor la golpeará. En este contexto, llama la atención que la propia Daniela haya dicho, en cuarto grado de primaria, que estaba de acuerdo con que su profesor enseñara “con carácter” para evitar que los niños jugaran en el aula. La mamá de Daniela señaló que la niña sentía miedo de ir a la IE debido a los maltratos del profesor.

¿Cómo te va, cómo piensas que te está yendo?

Quizás bien, quizás no.

A ver, explícame: ¿por qué piensas que te va bien?

Quizás pienso que estoy bien o quizás pienso que estoy mal, no sé...

¿Y cómo es tu profesor?

Cuando le haces renegar nomás es malo; cuando te comportas bien, es bueno.

¿Cómo los trata a ustedes?

Con carácter. Él no deja que los niños jueguen en el aula. Les castiga con látigo.

(Daniela, 9 años, cuarto grado de primaria, 2011)

Mana ancha tareanta tukuyta munaqchu, latiguykum prufisur.

No quería terminar las tareas y su profesor la latigó.

¿Su profesor?

Aja, latigamusqa, mami. Yskay kama prufisurnin subarusqa, mami, umampy kayqa muqunayankama kaypy winaykamusqa, huktatawan kay piernachampy tawa latiguta latigaykamusqa [...] Qinaptyn riny, mami, profisurninman, qinaspaymy: “Waknata wawayta subamuranky, ama subamuaqchu, explicapuankiman qinalla”, nispay.

Ajá, le había latigado, mami. Dos veces su profesor la había castigado, mami, en su cabeza hasta que se haga chinchones le había dado, otro también le había dado en su piernita, cuatro latigazos le había dado. [...] Entonces fui, mami, donde su profesor, le dije: “Así le habías pegado a mi hija, no le hubieras castigado, le hubieras explicado nomás”, le dije.

¿Y qué le dijo él?

“Manam ñuqachu qinany, warmamasinwanmy subarpachiny”, nispa. “Warmamasinwan subachispaykiqa, qam prufisur calculaspa ruwaq karqa”, nispaymy.

“Yo no le hice, con su compañero le hice pegar”, me dijo. “En vez de hacerle castigar con su compañero, usted lo hubiera hecho calculando”, le dije.

¿Y qué piensa usted?

Manaya, mami, manaya profesora, señora. Kikillapas mana chaynataqa maqanichu. Manchaku, señorita.

No, pues, mami, profesora, señora. Ni yo le pegó así. Miedo tiene, señorita.

(*Mamá de Daniela, 2011*)

Como se puede apreciar en el testimonio, la madre de Daniela estaba de acuerdo con que el profesor golpeará a su hija con la justificación del aprendizaje; no obstante, consideró que, esa vez, él se había

extralimitado. La señora, quechuahablante con bajo nivel educativo —solo primaria—, sentía que no podía hacer mucho más para evitar los golpes hacia su hija, que ella justificaba en aras del aprendizaje.

Para Daniela, fue importante que su madre la apoyara reclamando al docente por pegarle tan fuerte, pero él siempre justificó el castigo físico y no cambió su actitud. Frente a ello, y para mitigar los golpes, la madre comenzó a mandar a Daniela a la IE con doble buzo; así, los latigazos le dolerían menos. Daniela recuerda que su madre le decía que estudiara para demostrarle al profesor que sí era capaz de aprender y así evitaría los golpes.

La última vez que conversamos con Daniela, tenía 16 años y estaba en quinto de secundaria. En ese momento, ella pensaba que, debido a los maltratos, la primaria había sido la etapa más complicada de toda su trayectoria escolar. Comentó que, antes de iniciar el sexto grado de primaria, pensó que era incapaz de educarse y le dijo a su madre que abandonaría la IE. Ante el temor de que Daniela desertara, la madre le pidió al director que, por favor, la cambiara de salón. El director dejó la decisión en manos de la maestra, quién aceptó a Daniela en el nuevo salón. Para ella, el cambio de sección fue determinante en su trayectoria educativa.

Desde que entró al nuevo salón, Daniela sintió que empezó a aprender. Ahora recuerda a esta profesora con mucho cariño, porque dice que, gracias a ella, se niveló en sus estudios e incluso comenzó a destacar académicamente. Este cambio que Daniela percibe sobre sí misma se evidencia también en los resultados de las pruebas de vocabulario de la encuesta de NdM:¹⁰ a los 9 años, cuando la niña estaba aún con el profesor que la golpeaba, sus resultados (37%) se ubicaban por debajo del promedio (48%); a los 12 años, con la profesora, se ubicaron

10 Los resultados tienen relación con el porcentaje total de ítems.

en el promedio (68%); y a los 15 años, cuando ya estaba a un año de concluir la secundaria, sobrepasaron (90%) el promedio (77%).

La profesora tuvo un trato muy distinto con Daniela: le explicaba pacientemente los aspectos que no entendía y la ayudaba a hacer las tareas. “Mi hijita contenta ya se iba a su escolita”, señala la madre, quien le daba permiso para quedarse con la profesora fuera del horario escolar. Daniela recuerda que la profesora le explicaba con mucha paciencia, pero, sobre todo, siempre le decía que ella era inteligente y que podía aprender.

Lo que hizo el profesor me hizo mal. Yo no dormía en las noches, lloraba, estaba preocupada por mis estudios. En cambio, con la profesora Alicia volví a sonreír, ya me gustaba aprender, más animosa iba a estudiar.

(Daniela, quinto de secundaria, 2018)

Al principio, en el nuevo salón, Daniela tuvo que soportar las burlas de algunos compañeros que le decían que no sabía nada. En esas ocasiones, la profesora les pedía a los demás niños que la ayudaran, y fomentaba su integración en los grupos de estudio. Al poco tiempo, ella comenzó a destacar y obtener buenas notas; no obstante, eso generó que algunas compañeras la excluyeran. “Pensaban que yo me había vuelto la favorita de la profesora”, recuerda Daniela, quien logró manejar la situación porque había dejado de ser tímida y se acercaba a sus compañeras. Daniela terminó la primaria en segundo lugar del orden de mérito de su promoción.

La transición a la secundaria no fue difícil. A los 12 años, pasó a primer grado y se sintió bien porque tenía buenas notas. Desde que se dio cuenta de que le gusta estudiar y lo hace bien, se ha esforzado por cumplir con sus tareas y responsabilidades educativas, situación que

sus padres alientan mucho. La tutora de quinto de secundaria dijo que “los padres de la niña, se nota que están apoyándole. Siempre cumple con lo que les pedimos y a veces vienen a preguntar. No siempre, pero están atentos ante cualquier cosa, principalmente la mamá”.

Otro factor importante para mantener su rendimiento académico es que su mamá ya no va tanto a la chacra y permanece más tiempo en casa, en la tienda. Si bien no la ayuda en sus estudios porque solo tiene sexto de primaria, siempre la alienta a cumplir sus deberes. Por otro lado, el padre de Daniela dejó de consumir alcohol cuando ella tenía 11 años, lo que ha mejorado el clima emocional en el hogar. Antes, el padre se emborrachaba y se ponía violento con la madre, a la que he incluso llegó a pegar en algunas ocasiones. Un factor importante en la decisión que tomó el padre de dejar de beber fue que Daniela y su hermana mayor le pidieron que así lo hiciera, y también lo hizo un familiar cercano, quien le advirtió que no era bueno que sus hijas lo vieran borracho y agresivo, porque lo mismo les podía pasar a ellas.

La última vez que visitamos a Daniela, en el 2018, ella ya estaba en quinto de secundaria y, poco antes, había recibido una beca de una academia preuniversitaria —ubicada en la ciudad, a 30 minutos en transporte público— que le permitiría prepararse y postular a la universidad. Para poder asistir a sus clases en esta academia, Daniela debía faltar al colegio algunos días a la semana. Por eso, sus padres fueron a hablar con la directora y los profesores, quienes opinaron que debían apoyarla porque ocupaba el primer puesto en su salón y era muy probable que lograra entrar a la universidad, situación no muy frecuente entre los jóvenes de la localidad, quienes estudian sobre todo en institutos de educación técnica. Daniela considera que esta es una gran oportunidad, sobre todo tomando en cuenta que ella percibía que, por haber estudiado en una IE de zona rural, estaba en desventaja frente a sus pares urbanos.

Aquí, como es en el campo, algunos profesores no vienen, o, como son antiguos, ya no saben enseñar. [Hay] un profesor, que creo ha sido el primero, que se duerme en la clase. Entonces, el profesor de otro curso, de Matemáticas, nos ha apoyado para que nos den beca y estemos aprendiendo más allá [en la academia preuniversitaria en la ciudad].

(Daniela, quinto de secundaria, 2018)

Sin embargo, ser la primera de la clase durante la secundaria le trajo problemas con sus pares, quienes la excluyeron de algunas actividades. Así, en tercero de secundaria, se sintió muy sola debido a que sus compañeras no querían hacer trabajos grupales con ella. Fue tanto su malestar que pensó en cambiarse de salón nuevamente, pero su tutora, si bien no intervino directamente, le aconsejó que no les hiciera caso y se concentrara en sus estudios. El problema se superó un poco, pero cada cierto tiempo ellas la vuelven a excluir. Daniela cree que la causa es la envidia por sus buenas notas.

Daniela se siente orgullosa de estar concluyendo bien la secundaria. Ella cree que, en ese proceso, fue muy importante el papel que jugó la docente de sexto de primaria y el apoyo que recibió de su familia. Pero también cree que le ha ido bien académicamente porque es mujer, ya que, según su forma de pensar, las mujeres suelen ser más responsables que los varones: “En este colegio, las mujeres son más aplicadas. Los hombres son más liberados, la mayoría de chicos se pone a tomar [alcohol] y sus cuadernos no son tan presentables como los de las chicas”. Esto lo explica por el hecho de que, en su localidad, las mujeres crecen con mayor control parental. No las dejan salir solas por temor a que sean víctimas de abuso sexual o tengan enamorado, y con ello aumenta el riesgo de un embarazo adolescente. Para Daniela, al igual que para Lupe, ser varón está asociado con tener mayor libertad: “A

nosotras no nos dejan, así como a los hombres, en libertad de caminar, de andar en cosas”.

Respecto a su futuro, Daniela se ve a sí misma en unos años como profesional y cree que, a los 24 años, estará en condiciones de conformar una familia. Ella aspira a tener una relación de pareja diferente de la que tienen sus padres. No obstante, considera que enamorarse es complicado y que las mujeres deben tener “suerte” para que les toque una pareja que las apoye y no sea “machista”: “Que no golpee y me permita trabajar, desempeñarme como profesional. Él también será, pues, profesional, ¿no? ¿Cómo será?” [risas].

Daniela ve difícil ejercer su profesión y ser madre al mismo tiempo: “Tengo miedo de tener hijos [ríe]. Tendría que trabajar más en la casa, ¿cómo será, no? Voy a tener que quedarme con ellos hasta que crezcan y luego ya, después, volvería a trabajar [...]. Así es la vida, pues [suspira], todas llegamos a ese momento en que tenemos que cuidar a los hijos y al esposo”.

4. DISCUSIÓN

Los dos estudios de caso descritos en la sección previa evidencian que, efectivamente, la violencia —de diversos tipos— ha estado presente a lo largo del ciclo de vida de estas niñas, desde su infancia hasta la adolescencia. Muestran que la violencia —y las amenazas que se desprenden de ella— varían conforme ellas van creciendo, pues está ligada con la edad que tienen y lo que ello significa para los adultos perpetradores. Pero, como hemos descrito, vemos que entre los factores que van moldeando dichas experiencias no solo está la edad, sino también el contexto familiar y las normas sociales con respecto al género.

Autores como Pinheiro (2006) han señalado que la violencia a la que están expuestos los niños y niñas varía de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo. En ambos casos, las dos niñas han sido testigos de la violencia física entre sus padres a edad temprana. Para Lupe, la exposición a esta violencia fue menos prolongada, pues sus padres se separaron; no ocurrió lo mismo con Daniela, quien experimentó más situaciones de agresión entre sus progenitores como consecuencia del consumo de alcohol por parte del padre. Es preciso señalar también que las situaciones de violencia al interior del hogar estuvieron asociadas con la situación socioeconómica de las familias y con otros factores de estrés, como —en el caso de Lupe— la separación de la pareja y la enfermedad de un familiar.

Por otro lado, en ambos casos, entre los 6 y 9 años las niñas experimentaron violencia física por parte de sus cuidadores principales,

quienes justificaban el castigo con el argumento de que ellas no cumplían sus responsabilidades en el hogar. Así, Lupe, la niña urbana, era castigada sobre todo cuando descuidaba sus tareas escolares, mientras que Daniela, la niña rural, era golpeada —principalmente por su madre— cuando se resistía a cuidar al ganado, lavar los platos o estudiar. Este dato coincide con lo encontrado por Guerrero y Rojas (2016), quienes señalan que los niños y niñas del entorno rural tienden a experimentar violencia física con mayor frecuencia que sus pares urbanos. La razón es que mientras los segundos tienen como principal responsabilidad únicamente el cumplimiento de las tareas escolares, a los primeros sí se les asigna una carga tanto en el espacio doméstico como en el de trabajo familiar. En el 2011, cuando las niñas tenían alrededor de 12 años, ya no reportaron recibir golpes por parte de sus cuidadores.

En lo que refiere al espacio educativo, ambas niñas fueron víctimas de violencia psicológica por parte de sus pares, que se manifestó en situaciones de exclusión y hostigamiento, sobre todo en la secundaria. Estas situaciones fueron resueltas parcialmente mediante el llamado de atención de los adultos de la IE, pero no cesaron del todo. En cuanto a la violencia física en la IE, las experiencias difieren: Lupe —la niña urbana— señala haber recibido golpes por parte de sus compañeros durante el primer y segundo grado de primaria, mientras Daniela —la niña rural— fue agredida físicamente a lo largo de casi toda la educación primaria por su profesor, mas no por sus pares. En ambos casos, la violencia física se produjo cuando las niñas eran pequeñas.

Los dos estudios de caso presentados no pretenden llegar a conclusiones generales sobre las experiencias de violencia de las niñas peruanas, sino evidenciar las múltiples y persistentes formas de castigo a las que han sido expuestas, así como el rol que cumple en la reproducción de la violencia el complejo entramado de relaciones entre los espacios individual, familiar y comunitario.

Analizar la violencia a la luz de la experiencia de dos niñas con trayectorias educativas que se podrían calificar como exitosas, que accedieron a educación básica a la edad esperada y la concluyeron sin haber repetido de año, nos lleva a pensar en la violencia más allá de su impacto en el rendimiento académico.

No todas las niñas experimentan la violencia de la misma manera o se ven afectadas del mismo modo por las experiencias vividas. Depende mucho del contexto en el que se producen los hechos, así como de los recursos con los que cuentan —o no— para enfrentarla. A continuación, analizaremos los diversos factores, tanto de riesgo como de protección, que marcaron el contexto en el que ambas niñas sufrieron las experiencias de violencia.

4.1. El rol de la familia ante la violencia contra las niñas

Los casos descritos evidencian el rol de la familia como un factor clave ante la violencia. Sobre la base del enfoque sociológico, observaremos principalmente la relación entre los niveles individual e interpersonal, reflexionando en torno a las relaciones intrafamiliares como factor de protección ante la violencia, pero también de riesgo.

En el ámbito urbano, la mala relación entre los padres de Lupe, aunada al estrés económico que los obligaba a trabajar arduamente, determinó que ellos pasaran mucho tiempo ausentes del hogar y dejaran a la niña al cuidado de familiares que constituían la red de soporte más cercana. Pero esta red no logró proteger a Lupe, sino que se convirtió, precisamente, en el escenario en que se ejerció algún tipo de violencia —física, psicológica o sexual— contra ella.

La madre de Lupe, al reflexionar sobre su propia vida, reporta que ella castigaba y gritaba a Lupe tanto cuando vivían juntas como

durante los primeros años de separación. El estrés que enfrentaba ante su divorcio propició, según su percepción, que ejerciera violencia física contra su hija. La transmisión intergeneracional de la violencia —reportada por Gage y Silvestre (2010), Benavides y León (2013), y Aldana y otros (2015)— forma parte de la narración de la madre de Lupe, quien castigaba a su hija como su madre lo había hecho con ella misma, aunque señaló una diferencia: la violencia que ejerció contra Lupe fue “más suave” y menos frecuente que la que ella recibió por parte de su propia madre.

La madre de Lupe, que tiene educación básica completa, señala que carecía de información sobre cómo criar a sus hijas. Reconoce haber seguido un modelo autoritario de crianza, y señala que, pese a que trató de no ser tan estricta como lo fueron con ella, terminó recurriendo a la violencia física porque “es lo que había aprendido” y creía que “la firmeza” era necesaria para regular la conducta de sus hijas. Asimismo, reconoce que fue su hermana quien la hizo reflexionar y, gracias a esa intervención, se atenuó la violencia.

Al separarse, los padres de Lupe recurrieron a su red de cuidado más cercana, la familia materna, pues vivían en el mismo hogar. No obstante, como la enfermedad de su esposo determinó que la abuela redujera el tiempo de atención que dedicaba a las niñas, los padres buscaron otra red de soporte cercana: la familia paterna, que quedó encargada de cuidarlas los fines de semana. Entre Lupe y sus parientes por parte de padre se generó una relación de confianza; sin embargo, ellos también ejercieron violencia física contra ella con el argumento de que debían enseñarle a ser responsable.

Lupe piensa que el castigo físico recibido por parte de todos sus cuidadores constituye parte de su formación como persona responsable, por lo que, si bien reconoce que la afecta, termina también justificándolo. Su abuela materna, figura fundamental en su crianza,

le pedía constantemente que se “portara bien” para no generar más discusión entre sus padres. De este modo, Lupe aprendió que debía ser “buena niña y obedecer”, características asociadas a un rol femenino en el cual se valora mucho la pasividad y la tranquilidad. Ella asocia su condición femenina con no ser un elemento disruptor, y por eso guarda silencio tanto ante la violencia física ejercida por su familia materna como ante la violencia sexual producida en el seno de su familia paterna. Lupe no quería ser un elemento que generara mayor tensión en el complicado escenario de la separación de sus padres y los estresores económicos que los condicionaban a trabajar largas horas fuera del hogar.

Por otro lado, los padres de Lupe ejercieron un papel protector ante la violencia sexual reportada por su hija, y le ofrecieron cuidados y apoyo psicológico. Su madre dejó de trabajar unos meses para acompañarla más tiempo: empezó a ir con frecuencia interdiaria a la casa donde vivían sus hijas y acompañaba a Lupe a la terapia; el padre, por su parte, cubría los gastos de movilidad para garantizar la atención psicológica.

Ahora bien, a pesar de que ambos padres apoyaron la recuperación de su hija, decidieron mantener el abuso sexual en el ámbito privado, sin que nadie fuera del entorno familiar se enterara. La madre no quiso hacer pública esta información en la IE por temor a que Lupe se convirtiera en objeto de burla de sus compañeros y, además, porque sabía que el colegio no contaba con psicólogos. Para ella, la IE no forma parte una red institucional protectora ante estos casos, sino todo lo contrario. Por otra parte, cree que, si esa información “saliera de la familia”, los vecinos los sancionarían socialmente, lo que, entre otras consecuencias, afectaría la recuperación de Lupe. Lamentablemente, este pacto de silencio ha generado que Lupe no hable con nadie y se sienta sola ante esta situación.

Daniela, la niña que vive en el entorno rural, también ha sufrido castigo físico por parte de ambos padres, quienes consideran correcto el uso de este tipo de violencia como medio para controlar o corregir la conducta de los NNA ante el aprendizaje (sobre este tema, véase Bardales y Hualpa, 2006, y Benavides y otros, 2011). Así, la madre declaró en las entrevistas que es necesario golpear a los niños para que no se vayan por el “mal camino” o sean irresponsables. Al igual que la madre de Lupe, la de Daniela dice que sus padres también la golpeaban, y que más bien ella se cuidó de no ejercer la violencia física contra sus hijas con tanta dureza. Así como han señalado otras investigaciones (Oré y Diez Canseco, 2011; Ames, 2013a), el uso de la violencia física que se ejerce en el hogar contra niños y niñas se justifica con el argumento del aprendizaje: gracias al castigo, ellos aprenden a ser obedientes y respetar a sus padres.

Dicho esto, la madre de Daniela no solo considera correcto utilizar la violencia física en el hogar, sino también en el espacio educativo. Según ella, el profesor de primaria estaba haciendo bien su trabajo, pues no hay otro modo de que los niños y niñas dejen de jugar y aprendan a leer y a escribir. Esta postura está relacionada no solo con la naturalización de la violencia en el entorno comunitario, sino también con otras dos ideas: (i) el NNA no es considerado sujeto de derechos sino una persona en proceso de formación, a la que, si es necesario, se debe golpear para lograr que, en el futuro, se desempeñe como adulto responsable. Y (ii) el castellano representa progreso, posibilidad y acceso a una mejor calidad de vida. Para la madre de Daniela, que es quechuhablante y solo cuenta con educación primaria, el dominio del castellano es la llave que abrirá las oportunidades a su hija, y por eso ella debía adquirir ese idioma aunque sea mediante la violencia.

No obstante, años más adelante, la madre intervino en el ámbito educativo para tratar de evitar —sin éxito— que el profesor siguiera

maltratando a Daniela, porque si bien ella estaba de acuerdo con el uso de la violencia en el aula, consideraba que, en este caso, el castigo era demasiado severo. Recién cuando Daniela amenazó con dejar el colegio la madre tomó una decisión extrema: como el profesor no escuchaba sus reclamos, recurrió al director de la IE y a otra docente para pedir un cambio de salón y así evitar que su hija desertara. Daniela dice que su vida cambió gracias a que su madre fue al colegio y pidió el cambio de aula. Ahora bien, a pesar de su experiencia, ella justifica el ejercicio de la violencia física “moderada” o “suave” en algunos casos; así, su reclamo contra el profesor se refiere, más bien, a que él se extralimitaba y le generaba inseguridad y miedo.

Las experiencias de violencia en el hogar, de los cuidadores hacia las niñas, disminuyeron conforme ellas fueron creciendo. Ambas mencionan que, ahora que son adolescentes, en casa ya no les pegan, y las correcciones que reciben son más verbales que físicas; además, las resondran, pero no las insultan. La madre de Daniela señala que, como su hija es mayor, ya no se la puede tratar igual que cuando era pequeña: “Ya no hacen caso [cuando se las trata como a niñas]. Antes siquiera tenían miedo, ahora no; conversando, conversando, entienden”. Daniela y Lupe declararon que ya no reciben golpes en casa porque, ahora que están más grandes, cumplen con sus responsabilidades en el hogar sin que sea necesario recordarles; consideran que haber crecido las ha vuelto más obedientes y, por ende, responsables.

Las dinámicas familiares de las zonas rural y urbana tienen un impacto diferente en la violencia a la que pueden estar expuestas las niñas. Como ya mencionamos, en la comunidad rural de Daniela toda la familia participa en la producción agrícola y ganadera, por lo cual, durante su infancia, hubo más ocasiones de que fuera golpeada por sus cuidadores. La situación fue distinta para Lupe, quien era castigada por sus familiares principalmente cuando incumplía sus deberes. Por

otra parte, a diferencia de Daniela, que estaba en compañía de sus padres la mayor parte del tiempo —en la casa, en la chacra—, Lupe lidió con la ausencia de los suyos, que trabajaban en lugares lejanos adonde no podían llevar a sus hijos. Al no contar con redes de soporte institucional y no poder pagar los servicios de una cuidadora en la casa, los padres de Lupe recurrieron a sus redes familiares, que en su caso no solo fueron incapaces de proteger a la niña, sino que la expusieron al abuso sexual. Estudios previos realizados en el Perú señalan que, en gran parte de los casos de violencia sexual infantil, el agresor suele ser un miembro del entorno de la víctima, situación que no solo dificulta la denuncia (Mujica, 2016), sino que evidencia la mala calidad de las relaciones familiares. Lupe no quería generarles más problemas a sus padres porque era consciente del estrés que sufrían, y por eso al principio guardó silencio y enfrentó sola la situación.

Como señalan Guerrero y Rojas (2016), la falta de recursos —sociales, económicos, etcétera— de las familias para enfrentar crisis —enfermedades, pérdida del trabajo, separación de la pareja— influye en las prácticas de violencia contra los NNA. Las crisis incrementan las carencias y generan cambios en las dinámicas familiares: por ejemplo, aumentan la carga de los cuidadores, determinan que los padres pasen más horas trabajando fuera del hogar, etcétera. Como consecuencia de todo ese estrés, los padres y otros cuidadores no solo cuentan con menos tiempo para dedicarse a los NNA, sino que también son menos tolerantes frente a su comportamiento y recurren más a la violencia en las interacciones.

4.2. El rol docente ante la violencia contra las niñas

El/la docente es una figura ambivalente, que aparece como un factor de protección, pero también de riesgo para las estudiantes, sea

porque ellos mismos son los perpetradores de violencia o porque, a pesar de identificar el riesgo, evitan enfrentarse al conflicto en defensa de las víctimas.

La trayectoria educativa de Lupe da cuenta de esto último, pues poco o nada hicieron sus docentes para protegerla de la violencia física o psicológica por parte de sus pares. Si bien llamaron la atención a los acosadores, esta medida fue insuficiente para detener las situaciones de abuso tanto en primaria como en secundaria. La profesora de primaria buscó corregir a los estudiantes acosadores mediante un llamado de atención verbal y una acción física —les jalaba las orejas, intentando detener la violencia con violencia—. Durante la secundaria, en los dos colegios en los que estuvo, Lupe enfrentó situaciones de exclusión y hostigamiento por parte de sus compañeros —burlas, negarse a integrarla en los trabajos de grupo, etcétera—. Al igual que en la primaria, los docentes prohibieron la conducta inapropiada, mas no propiciaron ningún proceso de reflexión sobre el tema, ni tampoco organizaron un trabajo conjunto tendiente a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros.

Al colegio donde Lupe se encuentra finalizando la secundaria acuden estudiantes de su barrio. “Ahí encuentras de todo, como en la cárcel”, afirma Lupe; es decir, estudiantes que provienen de familias pobres que enfrentan problemas graves, chicos con actitudes de riesgo hacia el consumo de drogas y alcohol, y también “gente tranquila”. Su tutora califica al estudiantado como chicos que enfrentan problemas socioeconómicos, con problemas de conducta por la ausencia de sus padres; la profesora considera que sus propias herramientas para enfrentar esas situaciones son insuficientes, y que cuenta con escaso soporte institucional para atender tanta carencia. Ella está al tanto de que los estudiantes ejercen violencia psicológica contra Lupe, y también es consciente de que la adolescente enfrenta problemas en casa, aunque

no sabe bien cuáles. Para la docente, Lupe es una niña más, como otros estudiantes que carecen de cuidados en el hogar. La profesora no ha llamado a los padres de Lupe para conversar, pues dada la escasa participación que ellos tienen en las reuniones del salón, cree que no acudirían. Por otra parte, considera que son los padres quienes deberían ir a la IE para conversar sobre la situación de Lupe, y no al revés.

Entonces, a pesar de que la profesora se da cuenta de que Lupe está afrontando situaciones de violencia psicológica en la IE, no promueve la participación de los padres ni indaga más sobre la situación familiar con el fin de brindarle soporte. Por otro lado, ella misma reconoce que le hacen falta más y mejores herramientas, pues las capacitaciones que ha recibido desde el Estado en temas de tutoría han sido de baja calidad y no le sirven para abordar los temas complejos que se presentan en la IE: consumo de drogas, embarazo adolescente, pandillaje, etcétera. Por estas razones, tanto Lupe como los demás estudiantes no esperan, de parte de la IE, ningún tipo de protección frente a la violencia que experimentan tanto en ese entorno como en sus propios hogares.

En cuanto a Daniela, se observa cómo, en el área rural, el docente se convierte en un factor de riesgo —el profesor de primero a quinto de primaria— o en un factor de protección —la profesora de quinto de primaria— ante la violencia. Los abusos físicos y psicológicos del primer docente generaron en Daniela inseguridad respecto a su desempeño educativo. Estos abusos, como ya se señaló, eran justificados por el entorno familiar y comunitario, que los considera parte natural del proceso educativo. Al respecto, cuando tenía 9 años, Daniela dijo que estaba de acuerdo con el castigo físico que recibía en la IE; si bien reconocía que afectaba su bienestar, consideraba que no podía hacer mucho para frenar esa situación. En la última entrevista con Daniela, cuando ella tenía 16 años, recordó que aprendió a leer por miedo a ser golpeada

por su docente; sin embargo, también dijo que ese miedo la bloqueaba emocionalmente, por lo que no podía dormir algunas noches. Daniela hacía lo que podía para que el docente dejara de golpearla —trataba de cumplir sus tareas y le contaba a su madre los castigos que recibía—, pero esto no era suficiente para revertir la situación. Cuando la madre fue a reclamar, el docente minimizó los abusos, explicándole que sí golpeaba a la niña, pero no tan fuerte. Al ver el fracaso de sus intentos, Daniela declaró que dejaría de ir al colegio, y solo frente a esta advertencia la madre realizó todos los esfuerzos para cambiarla de salón.

En el nivel institucional, el docente y la madre o padre de familia negociaban el ejercicio de la violencia como parte del quehacer educativo; si ambos estaban de acuerdo con el procedimiento, el docente aplicaba el castigo. No existía una prohibición institucional al respecto. Cuando Daniela cursaba primaria, en el Perú no se había promulgado aún la Ley de Prohibición de Uso del Castigo Físico y Humillante contra Niños y Adolescentes. De hecho, lo que existía era una ley ambigua, que contemplaba la “corrección moderada” a menores de edad, con lo cual era difícil rebatir la tendencia al castigo físico.

Por el contrario, la docente de Daniela en sexto de primaria tuvo una aproximación muy diferente hacia ella: no solo la alentó a que cumpliera con sus deberes y la ayudó —mediante tareas adicionales— a nivelarse académicamente, sino que la protegió frente al *bullying* de sus pares. Gracias a esta motivación, la propia Daniela se sorprendió de los logros académicos que obtuvo al finalizar la primaria: segundo puesto en el orden de mérito del salón. Además, la profesora promovió que sus compañeros la integraran, con lo cual cambió la percepción que Daniela tenía sobre sí misma: “Gracias a mi profesora me di cuenta de que me gustaba que me feliciten por mi esfuerzo. Tanto me ha gustado que ahora [en quinto de secundaria] soy brigadier general [risas]. Todos me conocen y yo puedo ayudar a mis compañeros”.

A pesar de los cambios positivos en Daniela, a los 16 años ella aún percibe que le cuesta relacionarse con sus compañeros de clase —tiene solo dos amigas—, pero considera que no puede hacer nada al respecto y que prefiere concentrarse en sus estudios y tener buenas notas. Ella ha desarrollado su capacidad de agencia para decir las cosas que le molestan; por ejemplo, ha ido donde su tutora a pedirle que la cambien de salón porque sus pares la dejan de lado y hablan mal de ella. No obstante, le parece que en la IE no le han hecho caso y no la han ayudado. Solo le han sugerido que se concentre en sus estudios, pues dicen que seguro la molestan por “envidia”. Daniela cree que hablar del tema en su salón hubiera permitido mejorar la relación con sus pares.

La percepción que los docentes tienen sobre los estudiantes y sus familias es crucial para comprender las experiencias de violencia en la IE. Tanto en el caso de Lupe como en el de Daniela, los docentes perciben que las estudiantes provienen de familias pobres, que no apoyan a sus hijos, y por eso ellos muestran un comportamiento inadecuado o un bajo rendimiento. Desde la perspectiva institucional, la actitud ausente de los padres justifica que el docente no actúe o incluso ejerza violencia contra los o las estudiantes.

Ahora bien, la atención a estos temas no ha sido ajena a la política educativa. De hecho, durante los últimos años en el Perú se ha trabajado por una educación libre de violencia y que promueva la participación ciudadana. De acuerdo con el currículo escolar vigente (2016), las y los estudiantes que concluyen la educación básica deberían ser capaces de propiciar “la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” (p. 8). Con ello, se espera que los NNA reconozcan la diversidad en su convivencia y la identifiquen como un proceso de enriquecimiento y aprendizaje. Asimismo, se desea que convivan pacíficamente —sin

violencia—, ejerciendo su participación ciudadana de manera informada, con libertad y autonomía para promover una sociedad justa, democrática y equitativa. No obstante, los casos de Daniela y Lupe nos llevan a preguntarnos por los mecanismos institucionales de las IE para promover la formación de este tipo de estudiantes. En la práctica, los y las docentes no cuentan con apoyo institucional ni se sienten preparados para fomentar el desarrollo de la ciudadanía, como se ve cuando se abstienen de intervenir frente a la violencia entre sus estudiantes o cuando ellos mismos la ejercen contra los NNA. Ahora bien, como se vio en el caso de Daniela, no todos los docentes representan un riesgo, pero el factor de cambio en este caso es la actitud individual de esta maestra, no el marco institucional de la escuela rural, en la cual se permite que cada docente corrija a sus alumnos de acuerdo con su propio criterio, aunque este incluya el ejercicio de la violencia.

Enfrentar la violencia en las IE requiere un enfoque de género que cuestione las relaciones de poder jerárquicas entre varones y mujeres, así como el cuestionamiento de las actitudes que creemos “propias” del papel femenino o masculino. Mientras niñas como Lupe o Daniela se vean a sí mismas como mujeres que aguantan y callan, no se está promoviendo una participación ciudadana real en la IE, no se las está empoderando para que sean capaces de denunciar cuando alguien vulnere sus derechos. De acuerdo con Muñoz (2018), pese a los cambios que se promueven en las escuelas peruanas para responder a las transformaciones en las relaciones de género en la sociedad, los procesos educativos continúan reproduciendo modelos de feminidad asociados a la domesticidad, delicadeza y fragilidad, así como una masculinidad vinculada a la virilidad, la fuerza y la capacidad. Estos modelos reproducen la desigualdad de género, la cual, vinculada a otras discriminaciones —como la discriminación por clase y por etnia— incrementan la inequidad. En esa misma línea, de acuerdo

con el Consejo Nacional de Educación (2018), el sistema educativo peruano aún presenta dificultades para establecer aprendizajes ciudadanos que apunten a construir un país más equitativo, donde las personas vivan libres de violencia y de toda forma de discriminación. Las instituciones cumplen un rol importante en la transformación de las relaciones de género existentes (Muñoz, 2018), y por ello mismo es necesario analizar los discursos y prácticas vinculados a las inequidades de género al interior de las IE.

4.3. Ser niña: la relación entre la violencia y las inequidades

Analizar las experiencias de violencia vividas por estas dos niñas supone comprenderlas en el contexto del país, marcado por una alta tasa de violencia contra la mujer. Estas niñas, desde pequeñas, experimentaron situaciones de violencia física y psicológica que van de la mano con las normas sociales de género.

En sus hogares, ambas recibieron el mensaje de que debían ser “obedientes” si querían evitar ser golpeadas o convertirse en motivo de discusiones. El uso de la violencia como práctica para controlar el comportamiento de las mujeres es el reflejo del machismo impregnado en las relaciones. Según esta concepción, los varones son percibidos como predadores naturales de las mujeres y, por lo tanto, ellas deben ser controladas, monitoreadas y aisladas. Como señala Stromquist (2006: 366): “Esta forma de control forma la sexualidad de las mujeres como sumisa y receptiva, mientras que la sexualidad de los hombres es naturalizada como agresiva e instintiva (y por lo tanto incontrolable); y este doble estándar en la conceptualización de la sexualidad afecta profundamente las oportunidades en la vida de las mujeres porque se extiende a otras formas de comportamiento social”.

Así, pareciera que la conducta de los niños, y en especial de las niñas, se regula para que no respondan ante el maltrato y obedezcan al otro cuando se enfrenten a una relación jerárquica de poder. A Lupe, cuando era pequeña, su abuela le recomendaba que siempre se comportara bien en el salón para evitar que la golpearan; le decía que no fuera traviesa como los varones, porque si no la golpearían como a ellos. A Daniela, su mamá y su papá le daban el mensaje de que ella no podía andar sola en el campo porque era mujer, y que en la IE debía mostrarse más tranquila que sus compañeros varones, porque de lo contrario la castigarían más fuerte. Estas dos niñas comprendieron, a partir de sus experiencias en la vida diaria, que el rol masculino está asociado a la fuerza —motivo por el cual pueden aguantar golpes más fuertes—, mientras que el femenino, a la pasividad.

El día en que el docente la humilló pintándole la cara delante de toda la clase, Daniela aprendió que una mujer debe mantener “la sencillez” y no mostrarse provocativa, pues de lo contrario será violentada. Por su parte, Lupe aprendió, también en su IE, que si una mujer tiene amigos varones será sancionada por sus pares por ser “demasiado fácil”. En ese contexto, ambas asocian la libertad con ser varón y el control con ser mujer, situación que refuerza los inequitativos roles tradicionales de género. La violencia física y psicológica que estas niñas experimentan a lo largo de su ciclo de vida no está desligada de su sexo. El control sobre su conducta responde a un modelo de mujer pasiva, que se encuentra en una posición de inferioridad respecto al varón, quien sí puede ejercer su libertad.

El sentido de agencia acerca de su vida que las niñas declararon tener un año antes de concluir su educación secundaria nos permite reflexionar respecto a las consecuencias no visibles de la violencia. En la encuesta de Niños del Milenio aplicada en el 2016, ambas obtuvieron resultados por debajo de la media total de la muestra. Así, pues,

ellas no se ven a sí mismas como sujetos activos en sus propias decisiones. Ambas niñas mostraron un buen desempeño educativo a pesar de las situaciones de violencia que enfrentaron; no repitieron de grado y concluyeron la secundaria a la edad esperada. Pareciera, entonces, que a partir de los mensajes que recibieron, tanto en el entorno del hogar como en la IE, internalizaron la idea de que su rendimiento educativo es más importante que su bienestar. Como señalan Guerrero y Rojas (2019), el acceso a la educación básica no parece haberles brindado las herramientas necesarias para que ellas cuestionen, por ejemplo, los roles tradicionales de género. Daniela y Lupe se imaginan como mujeres que podrán acceder a estudios superiores, pero que priorizarán el cuidado de los hijos y del esposo por encima de su desarrollo personal.

Lupe y Daniela han visto a sus padres golpear a sus madres, han experimentado la violencia física y psicológica en la IE por parte de los docentes o de sus pares, y Lupe ha sido víctima de violencia sexual. Ninguna de las dos ve en la denuncia una posibilidad de obtener ayuda efectiva, pues perciben que, en el fondo, esta no servirá para ofrecerles protección. Se dan cuenta de que sus familiares poco o nada pueden hacer respecto a lo que sucede en la IE, y que incluso sus propios docentes carecen de las herramientas para ayudarlas. En su hogar, han aprendido que la violencia se aborda únicamente en el espacio privado; y en el colegio reciben un discurso similar, pues escuchan que los responsables de todo lo que les pasa son sus padres, no la IE. Así, pues, como señalan Zeitlin y otros (2005), a pesar de que la violencia ha venido ganando mayor visibilidad en el nivel gubernamental y legislativo, en la práctica son pocas las medidas que contribuyen a enfrentarla o desafían las normas culturales que ubican el abuso sexual y la violencia doméstica como asuntos que corresponden exclusivamente al ámbito familiar y privado.

Prestar atención a las inequidades de género supondría, entonces, apostar por una educación que fomente una mirada crítica de

las identidades en el marco de los derechos ciudadanos. Se requiere ir más allá del acceso educativo, como afirma Stromquist (2015). En este camino, señala la autora, la IE es fundamental, pero es indispensable prestar atención a la creación y difusión de conocimientos en el ámbito informal de la educación. En otras palabras, se requiere prestar atención a lo que sucede fuera del ámbito educativo y comprender que esa dimensión también le compete a la escuela.

Pensar en ello supone poner atención al debate actual alrededor de las políticas educativas con relación al enfoque de igualdad de género en el país. Como se sabe, desde el 2016, grupos conservadores vienen realizando campañas en contra de la aplicación de este enfoque, pues, de acuerdo con su interpretación, “promueve la homosexualidad, la promiscuidad temprana y la confusión de identidades, lo que podría llevar a problemas psiquiátricos y suicidio de escolares” (Naciones Unidas, 2017). A pesar de esta oposición, el Estado defiende el enfoque de género porque considera que fomenta valores de respeto y autonomía que promueven el bienestar de los NNA.¹¹ A partir de lo analizado en este documento, combatir el enfoque de la educación sexual integral equivale a negar el ejercicio de participación ciudadana plena. Un enfoque de educación sexual integral, enmarcado en un enfoque de derechos, retrasa el inicio de la práctica sexual y mitiga los factores de riesgo para los estudiantes (Naciones Unidas, 2017). Un enfoque de igualdad de género busca romper con estereotipos respecto al género arraigados en estudiantes, docentes, directores y padres de familia, para atender las inequidades cotidianas que justifican relaciones jerárquicas de poder entre varones y mujeres. Negar este enfoque solo contribuye a que la violencia que enfrentan las niñas en

10 *El enfoque de género versus la “ideología de género”: los derechos en disputa y las respuestas del Estado.* Véase http://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/enfoque-genero-vs-la-ideologia-genero-los-derechos-disputa-las-respuestas-del-estado/#_ftn6

su vida diaria siga siendo un tema de dominio privado. Mantener esta problemática en ese ámbito no promueve la denuncia y sí el silencio ante la vulneración de los derechos.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de la información cualitativa longitudinal, se han tratado de construir diferentes experiencias de violencia que han experimentado dos niñas entre los 6 y los 16 años —edades que coinciden con el inicio y fin de la escolaridad—, y se ha encontrado que los factores de riesgo y protección que experimentaron refuerzan lo hallado en investigaciones previas que analizan la violencia contra los NNA. Así, por ejemplo, si bien encontramos que ellas fueron víctimas de violencia tanto en el hogar como en la IE, la situación no parece ser muy diferente para el caso de ellos: en sus testimonios, Daniela y Lupe señalan que sus pares varones también son golpeados en ambos espacios. No obstante, es probable que estos últimos sean golpeados o castigados con mayor intensidad debido a su identidad masculina: “son hombres” y “pueden aguantar más el castigo” (Oré y Diez Canseco, 2011, y Guerrero y Rojas, 2016). Por otra parte, las experiencias de violencia de Lupe y Daniela fueron cambiando en relación con su etapa de vida (Pinheiro, 2006). Ambas niñas fueron víctimas de violencia física en el hogar, por parte de sus cuidadores, principalmente entre los 7 y 9 años, edad en la que estaban aprendiendo cuáles eran sus responsabilidades tanto en ese ámbito como en la IE. Antes de esa edad, sus madres no ejercían la violencia contra ellas por considerar que eran demasiado pequeñas como para entender el propósito del castigo (Ames, 2013a).

En ambos casos, las familias aparecen como factores de riesgo y protección ante la violencia. Esto guarda relación con las creencias

respecto a las prácticas de crianza, así como con los diferentes factores estresantes que afectan las dinámicas familiares: separaciones, crisis económicas, enfermedades, etcétera. Para el caso de las dos niñas entrevistadas en este estudio, ambas madres justifican haberlas castigado físicamente cuando eran pequeñas por considerarlo parte de su proceso de aprendizaje. Si bien ellas reconocen que ejercer la violencia no es algo positivo, señalan que esta puede utilizarse —aunque no con demasiada intensidad— como parte de las prácticas de crianza (Gage y Silvestre, 2010; Benavides y León, 2013; Aldana y otros, 2015; Oré y Diez Canseco, 2011; Widom, 2014). En particular, la madre de Lupe reconoce que la separación influyó en el vínculo con su hija y que, incluso, posiblemente fue un motivo para agredirla físicamente. El hecho de que, gracias a los consejos de su hermana, la madre dejara de golpear a sus hijas muestra que, si bien el factor de transmisión intergeneracional de la violencia se mantiene, hay otros elementos que pueden mitigarlo. Así, la reflexión crítica acerca de la violencia puede surgir tanto por la intervención de otras mujeres como por el propio autoanálisis, que lleva a la madre de Lupe a ser menos “estricta” de lo que fueron con ella en su infancia. La madre de Daniela también señala que, a pesar de que corregía violentamente a sus hijas cuando eran niñas, el castigo fue menor respecto a su propia experiencia, pues ha aprendido —gracias a su participación en organizaciones comunitarias como *wawa wasi* y la organización de mujeres para la producción y venta de leche— que no es bueno pegarles fuerte a los hijos. Esto nos lleva a considerar que mientras en el entorno rural las agrupaciones comunitarias podrían estar cumpliendo un rol importante frente a las prácticas de crianza y la justificación de la violencia, en el ámbito urbano esa tarea la cumplen principalmente otras mujeres de la familia.

Tanto Daniela como Lupe han experimentado inequidades de género asociadas a la violencia a lo largo de su vida: en su casa —al

haber estado presentes cuando el padre golpeaba a la madre—, en la escuela —cuando a Daniela le pintaron la cara para ejemplificar cómo las mujeres cambian al migrar, o cuando a Lupe la tildaron de “fácil” por conversar con varones—, en la comunidad —cuando recortan la libertad de las mujeres por temor a las agresiones sexuales—. Conforme han ido creciendo, ambas niñas han comprendido, a partir de sus propias vivencias, que las relaciones de género son inequitativas, pues la mujer se encuentra en una posición inferior. A ellas les cuesta verse a sí mismas ejerciendo un rol femenino diferente del de sus madres: siguen imaginando su futuro emparejadas con un varón que trabaje para sostener a la familia mientras ellas se dedican al cuidado del hogar, aunque cuenten con estudios superiores (Guerrero y Rojas, 2019). Es interesante observar que ambas comentaron que tener un esposo que no sea violento “es cuestión de suerte”, premisa que evidencia la cercana asociación entre la masculinidad, la fuerza y la dominación.

La norma social que acepta o tolera la violencia como parte de las prácticas de crianza y educación contra niños y niñas parece ampliarse desde el punto de vista del género. Debido a esta tolerancia, los perpetradores de la violencia no se ven en la necesidad de rendir cuentas de sus actos, situación que desalienta la denuncia. Por otro lado, las niñas reciben el mensaje de que mostrarse pasivas ante una agresión forma parte de su condición de mujeres; denunciar el hecho podría empeorar la situación de violencia que experimentan en el hogar, por ejemplo. El cuestionamiento de los roles de género —que refuerzan estereotipos sobre, por ejemplo, la feminidad equivalente a pasividad y complacencia— cobra gran importancia en un país como el Perú, en el que más del 80%¹² de las denuncias por abuso sexual corresponden a mujeres menores de edad.

12 <https://www.mpfm.gob.pe/observatorio/>

En el fuero educativo, hay denuncias que no encuentran eco. En los casos de Daniela y Lupe, en algunas ocasiones los padres reportaron la violencia física y psicológica por parte de los pares o el docente, pero no recibieron una respuesta adecuada. Cuando su profesor la agredía, Daniela buscaba protegerse, pero la actitud de tolerancia hacia la violencia que comparten su madre y el docente la dejaron indefensa. Por otra parte, si bien la tutora de Lupe escuchó y aconsejó a los estudiantes, no parecía tener claridad sobre el rol de la IE como instancia de protección ante cualquier acto de violencia que afectara a los NNA. Para ella, esa responsabilidad le compete principalmente al entorno familiar.

La interconexión entre el hogar y la IE respecto a la protección de los menores de edad expone a las niñas a convertirse en víctimas de violencia continuamente. Las dos niñas recibieron los mensajes de que debían priorizar su educación y “no hacer caso” —es decir, dejar de denunciar las situaciones de hostigamiento o violencia física que enfrentaban—. Así, aprendieron a quedarse calladas y a no actuar ante los ataques de violencia que sufrían en la casa y/o en la IE.

Ahora bien, sería injusto afirmar que la familia y la IE son espacios estáticos y condenados a reproducir la violencia (Stromquist, 2006). Son, más bien, ámbitos de resistencia y negociación que permiten repensar las diferencias de privilegio y poder. Esto sucede, por ejemplo, cuando Daniela y sus hermanas hablan con su padre para pedirle que deje de golpear a su madre. O cuando Lupe encuentra entre sus amigos de la IE a aliados que la alientan a contarles a sus padres la agresión sexual de la que había sido víctima. En nuestro contexto, resulta necesario llevar todo acto violento fuera del espacio privado, porque mientras se mantenga ahí, se estará alentando su reproducción sin posibilidad de intervenir desde otros fueros.

La justificación de la violencia contra los NNA, ligada al principio educativo o de prácticas de crianza, es un paso previo a la naturalización

de las desigualdades de género y la violencia contra las mujeres por la reproducción de estereotipos que terminan justificando el patriarcado. La atención a este fenómeno supone comprender la interrelación, principalmente, entre el hogar, el entorno educativo y el entorno comunitario.

Dicho esto, enfocar los esfuerzos en prevención supondría tomar las siguientes medidas:

- **Las IE deberían incorporar la discusión acerca de la violencia en el entorno familiar.** Es necesario que la reflexión sobre la violencia familiar se haga en el espacio comunitario, fuera del entorno privado. La familia como espacio cerrado es un espacio patriarcal, de propiedad del jefe del hogar, que puede representar una barrera para proteger a los niños (Stromquist, 2006). Una vez identificadas las situaciones de riesgo, los actores de las IE —principalmente los docentes y el personal administrativo— deberían cumplir su rol protector. Los docentes entrevistados consideran que la violencia entre pares es producto del entorno familiar y que, por tanto, no les corresponde intervenir, pero de este modo dejan desprotegidos a sus alumnos y alumnas frente al abuso doméstico, y perpetúan la idea de que lo que le pasa al NNA solo le incumbe a la familia.

- **Es preciso encontrar más y mejores estrategias para incrementar la participación de los NNA en la IE.** La necesidad de promover la participación de los NNA va más allá de los mecanismos formales con los que actualmente cuentan las IE, como, por ejemplo, las alcaldías escolares. La participación supone establecer puentes de comunicación distintos y más democráticos. Así, legitimar la capacidad de los NNA de tomar sus propias decisiones

desde temprana edad y en múltiples espacios rompería el silencio ante situaciones de riesgo.

- **Es necesario que desde la IE se cuestione la tolerancia de la violencia.** Si los educadores no son críticos respecto a la normalización de la violencia en el espacio educativo o como característica de las relaciones interpersonales entre adolescentes, será muy difícil promover una participación ciudadana basada en el respeto. Los docentes requieren estrategias pedagógicas para sentirse seguros acerca de cómo implementar el enfoque de género recientemente aprobado como parte del currículo escolar. Los docentes son los actores responsables de fomentar la reflexión acerca de los roles de género tradicionales, tanto entre los alumnos como entre los padres de familia, quienes tienen muy poca información respecto a estos temas. Solo de esta manera se evitará reproducir las múltiples formas de discriminación que generan violencia.
- **Hay que promover la educación sexual integral en todos los niveles de educación.** De este modo, los NNA desarrollarán la capacidad de identificar situaciones de riesgo y prevenir el abuso de cualquier tipo.
- **Los procedimientos ante la denuncia de cualquier tipo de violencia deben ser claros en todos los centros educativos.** La falta de claridad respecto a cómo actuar en estos casos —qué sanciones aplicar, qué medidas de protección tomar, etcétera— hace que estas prácticas continúen reproduciéndose. Si bien la ley que prohíbe todo tipo de violencia contra NNA ha sido aprobada a finales del 2015, su cumplimiento requiere la existencia de marcos institucionales claros al interior de las IE, como en cualquier entidad pública.

- **Se debe promover la creación de espacios seguros y libres de violencia en el entorno comunitario, que no solo involucren a la IE.** Las dinámicas familiares en el entorno urbano determinan, por ejemplo, que los padres estén fuera del hogar durante mucho tiempo; por otra parte, las estadísticas señalan que los perpetradores de violencia sexual contra los NNA suelen ser conocidos e incluso familiares. Por tanto, es necesario que los entornos comunitarios cuenten con espacios seguros a los que los NNA puedan acudir si necesitan protegerse de algún tipo de violencia.

Daniela y Lupe, como muchas otras niñas peruanas, han experimentado diversas situaciones de violencia, pero, a pesar de ello, han concluido la educación básica en la edad promedio, sin repetir ningún grado. ¿Ha tenido la violencia consecuencias en su trayectoria educativa? Algunos dirían que, precisamente porque han accedido a los estudios y los han concluido a tiempo, la violencia no afectó sus vidas. No obstante, las agresiones que estas niñas experimentaron influyen en sus percepciones acerca de su propia identidad de género. Ambas perciben que tienen menos libertad que sus pares varones. Ellas son conscientes del peligro que implica ser mujer, pero lejos de buscar herramientas que les permitan denunciar situaciones de riesgo o de vulneración de sus derechos, aprenden que su rol debe ser el tradicional, enmarcado en la pasividad y el silencio.

La discusión respecto a inequidad educativa en el Perú debe ir más allá del acceso, en el que la brecha está casi cerrada. El debate necesita trasladarse al plano de las interrelaciones asimétricas que se reproducen en las escuelas y en los hogares, y que están interconectadas. Una educación de calidad, libre de violencia, es una educación que promueve la igualdad y que, por eso mismo, fomenta una visión crítica ante las relaciones asimétricas que las mujeres enfrentan en su vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahulsen, Jeanne L.; Grace W. K. Ho, Kamal F. Smith y Jacquelyn C. Campbell (2014). Addressing Intimate Partner Violence and Child Maltreatment: Challenges and Opportunities. En Jill E. Korbin y Richard D. Drugman (Eds.), *Handbook of Child Maltreatment* (pp. 187-204). Springer. Recuperado de <https://www.springer.com/la/book/9789400772076>
- Aldana, Úrsula; Patricia Ames, Mercedes Crisóstomo y Sarita Oré (2015). *La violencia infantil y el entorno doméstico: puntos de partida para una propuesta de prevención en Huancavelica*. Documento de trabajo 213. Serie Estudios sobre Desarrollo 13. Lima: IEP. Recuperado de http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/964/5/aldana_laviolenciainfantilyelentorno.pdf
- Ames, Patricia. (2013a). *Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2013b). Learning to be responsible: young children transition outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143-154.
- Bardales, Olga y Elisa Huallpa. (2006). *Maltrato y abuso sexual en niños y adolescentes: estudio realizado en San Martín de Porres, Cusco e Iquitos*. Lima: MIMDES. Recuperado de <https://www.repositoriopncvfs.pe/wp-content/uploads/2015/07/9-2004-Maltrato-y-Abuso-Sexual-en-ninos-ninas-y-adolescentes-E.pdf>

- Benavides, Martín y Juan León (2013). *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. Documento de Investigación, 71. Lima: GRADE.
- Benavides, Martín; Fiorella Risso, María Laura Veramendi y Ana María D'Azevedo (2011). *Estudio sobre violencia hacia los niños en contextos de pobreza en el Perú*. Manuscrito no publicado, GRADE, Lima.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Educación (2018). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018*. Lima: CNE.
- Drake, Brett y Melissa Jonson-Reid, (2014). Poverty and child maltreatment. En Jill E. Korbin y Richard D. Drugman (Eds.), *Handbook of Child Maltreatment* (pp. 131-148). Springer. Recuperado de <https://www.springer.com/la/book/9789400772076>
- Gage, Anastasia J. y Eva A. Silvestre (2010). Maternal violence, victimization, and child physical punishment in Peru. *Child Abuse & Neglect*, 34(7), 523-533. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20605631>
- Guerrero, Gabriela y Vanessa Rojas (2019). Young women and higher education in Peru: how does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, doi: 10.1080/09540253.2018.1562055.
- Guerrero, Gabriela y Vanessa Rojas (2016). *Understanding children's experiences of violence in Peru: evidence from Young Lives*. Innocenti Working Paper, 17. Florencia: UNICEF Office of Research-Innocenti.

- Instituto de Democracia y Derechos Humanos (2017). *El enfoque de género vs. la "ideología de género": los derechos en disputa y las respuestas del Estado*. Recuperado de http://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/enfoque-genero-vs-la-ideologia-genero-los-derechos-disputa-las-respuestas-del-estado/#_ftn6
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2017. Lima: INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1525/index.html
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2013-2015. *Principales resultados*. Lima: INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Jones, Nicola; Elizabeth Presler-Marshall y Tran Thi Van Anh (2016). Individual empowerment is not enough: using a social norms lens to understand the limited educational uptake of Vietnam's Hmong girls. *Policy Futures in Education*, 14(5) 539-555, doi: 10.1177/1478210315620943.
- Lilleston, P. S.; L. Goldmann, R. K. Verma y J. McCleary-Sills (2017). Understanding social norms and violence in childhood: theoretical underpinnings and strategies for intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 122-134, doi: 10.1080/13548506.2016.1271954.
- Lucich, Esther (2011). Violencia sexual contra niñas y adolescentes: principio sociocultural. *Investigaciones Sociales*, 15(27), 457-474. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/7685>

- Maternowska, M. C.; A. Potts y D. Fry (2016). *The multi-country study on the drivers of violence affecting children. A cross-country snapshot of findings*. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/e-book/THE-MULTI-COUNTRY-STUDY-PAGER/HTML/files/assets/basic-html/page-1.html>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). *Boletín Estadístico*. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin_enero_2019/BV_Enero_2019.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2018). *Boletín Estadístico*. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin_diciembre_2018/BV_Diciembre_2018.pdf
- Ministerio Público (2018). *Criminalidad común: violencia e inseguridad ciudadana 2013-2018*. Lima: Observatorio de Criminalidad. Recuperado de https://portal.mpfm.gob.pe/descargas/imageninstitucional/criminalidad_organizada/02_Criminalidad_Comun.pdf
- Miranda, Alejandra (2016). *El uso del castigo físico por parte del docente y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*. Avances de Investigación, 21. Lima: GRADE. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/279>
- Muñoz, Fanni (2018). *Relevancia de la igualdad de género en la educación actual*. Recuperado de <https://www.educacionperu.org/relevancia-la-igualdad-genero-la-educacion-actual/>
- Mujica, Jaris (2016). Victimización sexual múltiple y patrones de victimización en casos de violación a mujeres adolescentes en el Perú. *Revista de Victimología*, (3), 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774186>

- Mujica, Jaris (2015). *Victimización en casos de violación sexual en el Perú: factores contextuales y accountability en escenarios domésticos*. Lima: PROMSEX-ANESVAD.
- Naciones Unidas (2017). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia*. Documento de Programa, ED-2017/WS/37. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa
- Naciones Unidas (2011). *General Comment N° 13: the right of the child to freedom from all forms of violence*. Convention on the Rights of the Child. United Nations. Committee on the Rights of the Child. Recuperado de https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_en.pdf
- Ogando, María José y Kirrily Pells (2015). *Corporal punishment in schools: longitudinal Evidence from Ethiopia, India Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper, 2015-02. Florencia: UNICEF Office of Research.
- Oré Luján, Beatriz y Francisco Diez Canseco (2011). *Narrativas acerca del cuidado y la violencia hacia los niños y niñas en el hogar: estudio en cuatro comunidades del Perú*. Manuscrito no publicado, GRADE, Lima.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Child maltreatment*, Fact sheet 150. Recuperado de www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/#
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Recuperado de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2014/20184-ViolenciaPareja.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2012). *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe: análisis comparativos de datos poblacionales de 12 países*. Recuperado de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=productos-cientificos-tecnicos-ops-oms-6694&alias=28305-violencia-contra-mujeres-america-latina-caribe-analisis-comparativo-datos-poblacionales-12-paises-305&Itemid=270&lang=es
- Pells, Kirrily; María José Ogando y Patricia Espinoza (2016). *Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper 2016-03. Florencia: UNICEF Office of Research.
- Pinheiro, Paulo (2006). *World report on violence against children*. Ginebra: United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children.
- Rojas, Vanessa (2011). "Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas". *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela secundaria pública en el Perú*. Documento de Trabajo, 70. Lima: Niños del Milenio y Young Lives.
- Widom, Cathy Spatz (2014). Longterm consequences of child maltreatment. En Jill E. Korbin y Richard D. Drugman (Eds.), *Handbook of Child Maltreatment* (pp. 225-247). Springer. Recuperado de <https://www.springer.com/la/book/9789400772076>
- Stromquist, Nelly P. (2015). Women's empowerment and education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, 50(3), 307-324, doi: 10.1111/ejed.12137.

- Stromquist, Nelly P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361-383.
- UNICEF (2014). *Hidden in plain sight: a statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
- Zeitlin, June; Joan Ross Frankson, Jessica Valenti, Anna Grossman, Nadia Johnson, Tina Johnson, Doris Mpoumou y Gretchen Sidhu (2005). *Beijing betrayed: women worldwide report that governments have failed to turn the platform into action*. New York: Women's Environment and Development Organization (WEDO).

PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

LIBROS

- 2017 *Inversión sin planificación: la calidad de la inversión pública en los barrios vulnerables de Lima*
Álvaro Espinoza y Ricardo Fort
- 2017 *Otro urbanismo para Lima: más allá del mejoramiento de barrios*
Jitka Molnárová, Luis Rodríguez Rivero, Álvaro Espinoza y Ricardo Fort (Eds.)
PUCP, Universidad Científica del Sur y GRADE
- 2016 *¿Agroindustria en la Amazonía?: posibilidades para el desarrollo inclusivo y sostenible de la palma aceitera en el Perú*
Ricardo Fort y Elena Borasino (Eds.)
- 2016 *Industrias extractivas y desarrollo rural territorial en los Andes peruanos: los dilemas de la representación política y la capacidad de gestión para la descentralización*
Gerardo Damonte y Manuel Glave (Eds.)
- 2016 *¿Combinando protección social con generación de oportunidades económicas?: una evaluación de los avances del programa Haku Wiñay*
Javier Escobal y Carmen Ponce (Eds.)
- 2015 *¿Es necesaria una estrategia nacional de desarrollo rural en el Perú?: aportes para el debate y propuesta de implementación*
Ricardo Fort, María Isabel Remy y Héctor Paredes
- 2015 *Agricultura peruana: nuevas miradas desde el Censo Agropecuario*
Javier Escobal, Ricardo Fort y Eduardo Zegara (Eds.)

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2019 *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable. ¿Cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)?*
Gabriela Guerrero, Vanessa Rojas, Santiago Cueto, Jimena Vargas y Sayuri Leandro
Documentos de Investigación, 96
- 2019 *Capital social y logro ocupacional en contextos de segregación*
Martín Benavides, Juan León, Álvaro Paredes y Diana La Riva
Documentos de Investigación, 95
- 2019 *¿Son los contratos temporales un peldaño hacia un contrato por tiempo indeterminado?*
Miguel Jaramillo y Daniela Campos
Documentos de Investigación, 93
- 2019 *Los efectos desprotectores de la protección del empleo. El impacto de la reforma del contrato laboral del 2001*
Miguel Jaramillo, Julio Almonacid y Luciana de la Flor
Documentos de Investigación, 92
- 2019 *Democracia y gobiernos locales: efectos de la divergencia entre la voluntad popular y la distribución del poder en los gobiernos municipales*
Miguel Jaramillo y Elsa Bardález
Documentos de Investigación, 91
- 2018 *Más allá de los nini: los jóvenes urbano-vulnerables en el Perú*
Lorena Alcázar, María Balarin, Cristina Glave y María Fernanda Rodríguez
Documentos de Investigación, 90

- 2018 *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios de provisión privada en el Perú*
María Balarin, Jostin Kitmang, Hugo Ñopo y María Fernanda Rodríguez
Documentos de Investigación, 89
- 2018 *¿Protección social adaptativa?: desafío para la política en el Perú*
Gerardo Damonte, Manuel Glave, Karla Vergara y Rafael Barrio de Mendoza
Documentos de Investigación, 88
- 2018 *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*
Santiago Cueto, Vanessa Rojas, Martin Dammert y Claudia Felipe
Documentos de Investigación, 87
- 2018 *Inclusión económica y tributación territorial: el caso de las exoneraciones altoandinas*
Javier Escobal y Carmen Armas
Documentos de Investigación, 86
- 2017 *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar*
Juan León y Claudia Sugimaru
Documentos de Investigación, 85
- 2017 *Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*
María Balarin, Lorena Alcázar, María Fernanda Rodríguez y Cristina Glave
Documentos de Investigación, 84

- 2017 *Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú*
Ingo Outes, Alan Sánchez y Renos Vakis
Documentos de Investigación, 83
- 2016 *Los efectos de la violencia doméstica sobre la salud infantil de los niños y las niñas menores de cinco años en el Perú*
Juan León, Martín Benavides, Marcela Ponce de León y Lucía Espezúa
Documentos de Investigación, 82
- 2016 *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el papel del Estado y su relación con ellos?: reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 81
- 2016 *Consecuencias de la violencia doméstica contra la mujer en el progreso escolar de los niños y niñas del Perú*
Lorena Alcázar y Diego Ocampo
Documentos de Investigación, 80

AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2018 *Medición de la prevalencia de la violencia física y psicológica hacia niñas, niños y adolescentes, y sus factores asociados en el Perú: evidencia de Niños del Milenio*
Alan Sánchez y Alessandra Hidalgo
Avances de Investigación, 38
- 2018 *Ser joven en el Perú: educación y trabajo*
Ana Paula Franco y Hugo Ñopo
Avances de Investigación, 37

- 2018 *Adaptation to climate change in the tropical mountains? Effects of intraseasonal climate variability on crop diversification strategies in the Peruvian Andes*
Carmen Ponce
Avances de Investigación, 36
- 2018 *Using a co-occurrence index to capture crop tolerance to climate variability: a case study of Peruvian farmers*
Carmen Ponce y Carlos Alberto Arnillas
Avances de Investigación, 35
- 2018 *Revisiting the determinants of non-farm income in the Peruvian Andes in a context of intraseasonal climate variability and spatially widespread family networks*
Carmen Ponce
Avances de Investigación, 34
- 2018 *La importancia de las prácticas preprofesionales en la transición al empleo: un estudio en las ciudades capitales del Perú*
Luciana de la Flor
Avances de Investigación, 33
- 2018 *The impact of intimate partner violence on child development in Peru*
Mariel Bedoya, Karen Espinoza y Alan Sánchez
Avances de Investigación, 32
- 2017 *Interacción social y crimen: un análisis del caso peruano a nivel provincial*
Carmen Armas y Daniel Velásquez
Avances de Investigación, 31
- 2017 *Los efectos desprotectores de la protección del empleo: el impacto de la reforma del contrato laboral del 2001*
Miguel Jaramillo, Julio Almonacid y Luciana de la Flor
Avances de Investigación, 30

- 2017 *How do Latin American migrants in the U.S. stand on schooling premium? What does it reveal about education quality in their home countries?*
Daniel Alonso-Soto y Hugo Ñopo
Avances de Investigación, 29
- 2017 *The value of redistribution: natural resources and the formation of human capital under weak institutions*
Jorge M. Agüero, Carlos Felipe Balcázar, Stanislao Maldonado y Hugo Ñopo
Avances de Investigación, 28
- 2017 *Cambios en la actividad agropecuaria en un contexto de cambio climático y estrés hídrico. El caso de las cuencas de Ica y Pampas*
Karla Vergara y Andrea Ramos
Avances de Investigación, 27
- 2017 *Más que una guardería. El tránsito de Wawa Wasi a Cuna Más en Jicamarca*
Virginia Rey Sánchez
Avances de Investigación, 26
- 2017 *Promoting prenatal health care in poor rural areas through conditional cash transfers: evidence from JUNTOS in Peru*
Juan José Díaz y Víctor Saldarriaga
Avances de Investigación, 25
- 2016 *¿Saliendo del agro? Empleo no agropecuario, conectividad y dinamismo rural en el Perú*
Héctor Paredes
Avances de Investigación, 24
- 2016 *Maternal depression symptomatology and child well-being outcomes: limited evidence for a causal relationship*
Javier Escobal y Sara Benites
Avances de Investigación, 23

- 2016 *Understanding teenage fertility, cohabitation, and marriage: the case of Peru*
Marta Fávora, Pablo Lavado y Alan Sánchez
Avances de Investigación, 22
- 2016 *El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*
Alejandra Miranda
Avances de Investigación, 21
- 2016 *Effects of fertility on women's working status*
Miguel Jaramillo
Avances de Investigación, 20

Brief de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2018 *Planning informality: promoting a market of planned informal settlements*
Álvaro Espinoza y Ricardo Fort
Análisis & Propuestas, 41
- 2018 *Planificar la informalidad: herramientas para el desarrollo de mercados de "urbanizaciones informales planificadas"*
Álvaro Espinoza y Ricardo Fort
Análisis & Propuestas, 40
- 2018 *Inclusión económica y tributación territorial: el caso de las exoneraciones altoandinas*
Javier Escobal y Carmen Armas
Análisis & Propuestas, 39
- 2017 *Mejor inversión pública para evitar más desastres: brechas y prioridades de infraestructura en los barrios vulnerables de Lima*
Álvaro Espinoza y Ricardo Fort
Análisis & Propuestas, 38

- 2017 *Derechos colectivos sobre la tierra: un activo esencial para la sostenibilidad de las comunidades pastoriles y el medioambiente en el altiplano andino*
Gerardo Damonte, Manuel Glave y Sandra Rodríguez
Análisis & Propuestas, 37
- 2017 *Trayectorias educativas en el Perú: desde la infancia hasta la adultez temprana*
Santiago Cueto, Alejandra Miranda, Juan León y María Cristina Vásquez
Análisis & Propuestas, 36
- 2017 *Collective land rights: an essential asset for pastoral communities in order to sustain their livelihoods and the environment in the andean altiplano*
Gerardo Damonte, Manuel Glave y Sandra Rodríguez
Análisis & Propuestas, 35
- 2016 *Comprendiendo el embarazo, la convivencia y el matrimonio en la adolescencia: el caso del Perú*
Alan Sánchez, Marta Fávora y Pablo Lavado
Análisis & Propuestas, 34
- 2016 *¿Agroindustria en la Amazonía?: posibilidades para el desarrollo inclusivo y sostenible de la palma aceitera en el Perú*
Ricardo Fort y Elena Borasino
Análisis & Propuestas, 33
- 2016 *Combinando programas sociales y programas productivos para enfrentar la pobreza extrema en áreas rurales: la evidencia de Haku Wiñay*
Javier Escobal y Carmen Ponce
Análisis & Propuestas, 32

- 2016 *Collective Land Tenure Regimes and Vulnerability Reduction in Pastoralist Societies of the Andean Altiplano*
Gerardo Damonte y Sandra Rodríguez
Análisis & Propuestas, 31
- 2016 *Regímenes de tenencia colectiva de la tierra y reducción de la vulnerabilidad de las sociedades pastoras del altiplano*
Gerardo Damonte y Sandra Rodríguez
Análisis & Propuestas, 30

Véanse estas y otras publicaciones en
<http://www.grade.org.pe/publicaciones>.

“Cualquier cosa nos puede pasar”

*Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia
contra niñas durante el curso de sus vidas*

se terminó de imprimir
en julio del 2019.

Grupo de Análisis para el Desarrollo
GRADE

Av. Grau 915, Lima 4

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247 9988 | Fax: 247 1854

www.grade.org.pe

Este texto explora las experiencias de violencia que marcaron la infancia y la adolescencia de dos niñas peruanas, una del ámbito urbano y la otra del rural. Para ello, se basa en información cualitativa del estudio longitudinal Niños del Milenio de los años 2007, 2008, 2011 y 2014, e información adicional del 2018. En el marco del enfoque socioecológico, en ambos estudios de caso se analiza la violencia no solo con relación a las características individuales —sexo o edad—, sino también como resultado de una serie de factores que interactúan en los ámbitos familiar, educativo y comunitario.

Entre los resultados, destaca la presencia de distintos tipos de violencia a lo largo de las trayectorias de vida de estas dos niñas. Asimismo, se observa que esta violencia es ejercida tanto por los cuidadores principales —padres y familiares— como por otros actores —docentes—, y justificada como parte del ejercicio de crianza y educación. Por otro lado, el estudio muestra evidencia de cómo la violencia guarda relación con normas sociales de género que reproducen y refuerzan relaciones desiguales entre varones y mujeres.

Finalmente, el documento señala que, si bien durante los últimos años el Estado peruano ha tratado de promover una educación libre de violencia y que forme ciudadanos, las instituciones educativas todavía enfrentan muchas dificultades para alcanzar estos objetivos, por lo cual se formulan algunas recomendaciones en política educativa, principalmente.

ISBN: 978-612-4374-18-0



9 786124 137418 0

Niños del
Milenio
Evidencia longitudinal para políticas públicas

