



Estudios e Investigaciones

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Año 2005 – Año 2008

Equipo investigador dirigido por: **EMILIA MORENO SÁNCHEZ**

- M^a José Carrasco Macías
- José Manuel Coronel Llamas
- Ana Delgado Cordero
- M^a del Carmen Márquez Vázquez
- Jesús Huerga Serrano
- M^a del Mar Romero Miranda
- Enrique Vélez González

UNIVERSIDAD DE HUELVA

NIPO: 803-09-107-X

ISBN: 978-84-692-7594-8

Ref: 780 – 117/05

INFORME DEL PROYECTO:

**ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA HACIA LAS
NIÑAS EN LA ESCUELA PRIMARIA
(EXP.Nº 117/05)**

INVESTIGADORA PRINCIPAL: **EMILIA MORENO SÁNCHEZ**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE HUELVA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Carrasco Macías, Mª José

Coronel Llamas, José Manuel

Delgado Cordero, Ana

Márquez Vázquez; Mª Del Carmen

Huerga Serrano, Jesús

Romero Miranda, Mª del Mar

Vélez González, Enrique

ÍNDICE

I. Introducción	pág 3
MARCO TEÓRICO	
II. La investigación en educación como estrategia para prevenir la violencia hacia las mujeres	11
III. El paternalismo dominante	17
IV. ¿La violencia infantil tiene sexo?.....	21
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	
V. Objetivos	27
VI. Metodología	29
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
VII. Resultados de la Fase I.....	33
VII.1 Estudio de Casos.....	33
VII.2 Criterios para seleccionar el caso.....	34
VII.3 Coordenadas temporales y espaciales del Estudio de Casos.....	35
VII.4 Estrategias y recursos para recoger la información.....	36
VII.5 Análisis de la información.....	42
VII.6 Resultados del Estudio de casos	46

VIII. Resultados de la Fase II	101
VIII.1 Determinación del tamaño muestral.....	102
VIII.2 Técnica de recogida de datos.....	105
VIII.2.1 Proceso de diseño y validación del cuestionario.....	105
VIII.2.2 Estructura del cuestionario.....	110
VIII.3 Realización del trabajo de campo.....	113
VIII.4 Procesamiento de análisis de la información.....	116
VIII. 5 Análisis de los datos.....	119
IX. Conclusiones	190
PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA.....	193
REFERENCIAS	207

I. INTRODUCCIÓN

Como se establece en el artículo 11 de la Orden de 16 de agosto de 2005, por la que se convocan ayudas destinadas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres, dentro del marco de Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, presentamos el Informe Final sobre el desarrollo del estudio en el período 2006-2008.

En este informe se describe tanto la elaboración del marco teórico-conceptual como los resultados del estudio y las propuestas de acción que son producto del proyecto de investigación para el que se nos concedió una subvención en virtud de Resolución de la Directora General del Instituto de la Mujer, de 29 de diciembre de 2005.

El Proyecto “Análisis de la violencia hacia las niñas en la Escuela Primaria” se inició sobre el planteamiento de que las niñas, y también los niños, se educan desde sus primeros años de vida para responder a las demandas y expectativas sociales asignadas en función de las características asociadas e impuestas a su sexo. Aprenden los comportamientos, adquieren conocimientos y asumen actitudes que van a manifestar cuando sean personas adultas

El ejercicio de violencia sistemática responde a la permanencia de esquemas neurocognitivos que, traduciendo el aprendizaje interiorizado por socialización, están muy vinculados a la identidad individual y de género, que comienza a formarse en la infancia y acaba consolidándose en la juventud tardía (Montero Gómez, 2006).

Para actuar ante este grave problema social, es necesario un cambio tanto en el modelo económico, como educativo y cultural en el que se priorizan las relaciones de poder y las jerarquías, por otro basado en el diálogo, la libertad y el respeto entre las personas, que son aspectos trascendentales para favorecer las relaciones humanas desde la infancia.

Para hacer quebrar, de algún modo, la anquilosada y obsoleta atribución de papeles injustificados, que se traduce en el ejercicio de la violencia contra la mujer es preciso atajar y combatir el problema desde todas las perspectivas; por tanto, es necesaria la puesta en marcha de una respuesta global o integral que confiera a la mujer un estatuto especial de protección como señala la Ley 27/2003 de 31 de Julio sobre la Orden de protección de la violencia doméstica. En esta respuesta multidisciplinar uno de los primeros estadios es la educación, por lo que llevamos a cabo nuestro proyecto de investigación en el ámbito escolar.

La escuela se configura como un espacio privilegiado para prevenir la violencia de género por el papel tan importante que tiene en la legitimación de modelos estereotipados y porque permite trabajar desde diferentes ámbitos (profesorado, padres, madres, niños y niñas y el contexto social en general).

Las agresiones a las que se ven sometidas las niñas sirven para legitimar la violencia hacia las mujeres.

Sin embargo, los estudios sobre la violencia en los centros educativos son relativamente recientes en España y en la primera etapa de la escolaridad son escasos, refiriéndose la mayoría de ellos a la edad adulta y a la adolescencia.

Las administraciones públicas no han comenzado a dar respuesta al problema de la violencia en los centros educativos hasta mediados de los años noventa. En esta línea existen varios trabajos que analizan las diversas formas de violencia (CIDE, 1995; INCE 1997), más el posterior informe del Defensor del Pueblo (2000).

El interés social y educativo sobre este tema tuvo su origen en las observaciones del doctor Peter Paul Heinemann (1972), sobre un grupo de alumnos que perseguían a otro en el patio de recreo de un colegio en una ciudad sueca. Tras esta experiencia, Heinemann (1969) escribió un artículo en un periódico describiendo un fenómeno que denominó *mobbing* (persecución en pandilla) llamando la atención sobre la injusticia de que estos fenómenos pasen inadvertidos para la sociedad.

Posteriormente se inició una línea de trabajo, especialmente en el ámbito escandinavo, sobre la violencia en las escuelas (Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1973 y 1978; Pikas, 1975; Roland, 1980). Entre los resultados relevantes de estos estudios en relación con el objetivo de este proyecto hay que señalar que los chicos están más frecuentemente implicados que las chicas en las situaciones de violencia. Esta

circunstancia se confirma en estudios posteriores, donde además se observa que las chicas eran más intimidadas por los chicos, siendo ellos mayoritariamente agresores tanto con ellas, como con otros chicos (Whitney y Smith, 1993).

En muchos de estos estudios no existe un análisis global del problema, desconsiderando el contexto, las personas que rodean y que toleran o refuerzan el acto violento y, sobre todo, el punto de vista de las propias víctimas desde un modelo de investigación etnográfico. El abordaje de este problema implica un profundo debate en el seno de la comunidad escolar que la haga sensible para poder intervenir ante la violencia hacia las mujeres. Siendo esta la motivación que orienta al equipo que, al presentar el proyecto de investigación que hemos llevado a cabo.

En los estudios realizados, en general sólo se tiene en cuenta el sexo desde el punto de vista descriptivo, no realizándose apenas estudios que analicen en profundidad estos comportamientos desde la perspectiva de género.

Es en 1997 cuando se produce un avance sustantivo en el interés social por la violencia escolar a partir de la conferencia de Utrech, convocada bajo el título *Escuelas más seguras*. En ella se reunieron un número significativo de países de la Unión Europea para analizar los problemas de comportamiento social, de indisciplina, disruptividad y malos tratos, como uno de los más graves problemas a los que debe enfrentarse la sociedad europea si quiere mejorar la calidad y la seguridad de las instituciones educativas.

En Europa, y como prueba de la preocupación por el fenómeno de la violencia escolar se celebra en París la Conferencia Mundial sobre “Violencia en la escuela y políticas públicas” organizada por el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar de la Universidad de Bordeaux II y la iniciativa europea de Cooperación sobre la seguridad en las escuelas dentro del programa Sócrates, DGXXII “Violencia en la escuela” donde se ponen en marcha numerosos proyectos como la Red Europea de Escuelas Seguras; Naturaleza y prevención del Bullying (que es proyecto europeo de investigación sobre la violencia escolar coordinado por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres y en el que participan diversos países de la UE, Japón, China, Tailandia, Eslovenia); The Safe School Project, llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia de Holanda; o el Programa de lucha contra Bullying, por el Consejo Escocés de Investigación en Educación.

Sin embargo, y a pesar de que los hallazgos de los estudios y las estadísticas ponen de manifiesto que ser mujer es un factor de riesgo para padecer violencia, no se hacen sugerencias específicas en este sentido. De hecho, en el *Estudio sobre las medidas adoptadas por los estados miembros de la Unión Europea para luchar contra la violencia hacia las mujeres* (Instituto de la Mujer, 2002) se insiste en la necesidad de prevenir e intervenir en las condiciones que subyacen a la violencia contra las mujeres y se reconoce que los países que han participado en el estudio, apenas destacan como eficaces las buenas prácticas educativas. Igualmente destacan que la incorporación de esta temática en el currículum es una práctica poco generalizada.

En términos legales se reconoce como obvio que si desde la perspectiva jurídica, el Derecho Penal, regido por el principio de intervención mínima y considerada como última ratio no contribuye en la medida deseable para combatir la violencia de género, porque el momento de aplicación se presenta justo cuando ya se ha producido el acto violento, deviene inexcusable anticipar la lucha contra este fenómeno a través de medidas civiles de prevención. Con el transcurso del tiempo, los agentes sociales y poderes públicos que tienen como objetivo común la erradicación de la violencia contra las mujeres y quienes legislan han tomado conciencia de ampliar los mecanismos y medidas para atajar la violencia, y se ha llegado a la conclusión de que es imprescindible que las medidas preventivas adquieran un mayor protagonismo, por la trascendencia de las mismas y por su efectividad.

En esta línea se ubica este proyecto, donde abordamos, con la fundamentación teórica y a través de la descripción de la realidad, todas estas cuestiones, en la medida que a través del estudio que se ha llevado a cabo se analiza la violencia hacia las niñas en los primeros años de su escolaridad obligatoria (desde 1º a 6º de Educación Primaria), de los 6 a los 12 años.

Se obtienen unos criterios y conclusiones que permitirán, en la línea de la prevención, fortalecer unos de los pilares de más peso en la actuación multidisciplinar en este problema, esto es en el ámbito educativo y en edades tempranas, porque la clave para acabar con este problema está en potenciar la atención temprana con toda la intensidad posible.

Con este proyecto de investigación se pretende comprender “qué ocurre” y “porqué”, por eso nos planteamos un estudio, en la línea que sugiere la investigación feminista (Harding, 1996), desde la diversidad metodológica (un estudio de casos y,

también de la población total a través de la estadística) y donde la comunicación del equipo de investigación con el campo y sus componentes son una parte explícita de la producción de conocimiento (Flick, 2004).

El informe contiene los resultados de las dos fases de las que consta la investigación en cuanto a la recogida de datos y una tercera en la que se describe la producción científica de difusión de la información obtenida en el estudio, como se plantea en el diseño inicial del proyecto presentado.

Con las propuestas que planteamos en el capítulo final se puede intervenir y pueden orientar epistemológica y didácticamente la formación para prevenir la violencia de género no sólo en el alumnado, sino también para el profesorado y las familias.

MARCO TEÓRICO

II. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES

El constructivismo propugna que las personas - tanto en los aspectos cognitivos como en los sociales y afectivos- no son un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de las disposiciones internas, sino una construcción propia y que son el resultado de la interacción de esos dos factores (Carretero, 1993), como se pone de manifiesto en nuestra realidad cotidiana.

Plantearse la enseñanza desde una perspectiva basada en estos presupuestos implica considerar el aprendizaje como una construcción social. Albert Einstein dijo que la inteligencia tiene potentes músculos, pero carece de personalidad. Con ello resaltaba la importancia que tiene el entorno en el desarrollo de las personas. Sin embargo, esto no quiere decir que individualmente no se tenga una parte activa en ese proceso. El conocimiento es una construcción de cada persona y no una mera copia del contexto (Moreno y Vélez, 2008).

El modelo constructivista propugna la idea de que la investigación es un factor fundamental para que las personas construyamos y reconstruyamos nuestro conocimiento. Es indispensable mantener una perspectiva investigadora que nos permita conocer cuáles serían los nuevos conocimientos más adecuados para interactuar en un contexto de aprendizaje y/o de formación. Y es que desde que nacemos nos rodean infinidad de cuestiones en forma de problemas o necesidades vitales que nos impulsan a explorar el entorno como solución a las dificultades. Se puede afirmar que la capacidad de búsqueda de soluciones, satisfacción de necesidades y de investigar es inherente a la humanidad. A través de esta investigación se produce aprendizaje.

El primer contexto donde tienen lugar estos procesos es en la familia. Esta parece tener su continuación en la escuela. Una relación fundamentada en el enfoque sistémico resalta la necesidad de esta cooperación. Así, “el grito provocador de André Gide- «¡familias, os odio» - que tanto eco tuvo en aquellos años sesenta (...), parece haber sido sustituido por un suspiro discretamente murmurado: «familias, os echamos de menos...»“(Savater, 1997:54). Esta colaboración es fundamental; sin embargo, en las sociedades industriales desarrolladas, frente a otras culturas que poseen sistemas organizados, la escuela es la institución cultural por excelencia.

Generalmente oímos que al colegio se va a aprender, a prepararse para la vida, pero realmente ¿se aprende allí a vivir? Es evidente que, mientras en la familia las actividades están referidas a la vida cotidiana, en la escuela están descontextualizadas, específicamente diseñadas y planificadas de acuerdo con unos objetivos educativos altamente sistematizados.

El papel de los/as docentes en esta tarea educativa, es provocar su implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual, lo que implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

Uno de los rasgos distintivos de la democracia es que faculta a sus miembros para que conformen colectivamente los patrones en los que la sociedad se reproduce. Otro rasgo es que reconoce su responsabilidad en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas de modo que puedan influir en el proceso de reproducción social de una forma racional y consciente (Carr, 2000). “En una democracia la educación debería preparar a los alumnos para reproducir (no duplicar) conscientemente su sociedad... Nosotros deberíamos por tanto incentivar un grupo de prácticas que preparen a los futuros ciudadanos para participar de forma inteligente en los procesos políticos que conforman su sociedad... Puesto que una sociedad, para que pueda reproducirse conscientemente... debe cultivar el tipo de carácter y de inteligencia que permita a las personas elegir racionalmente (digamos autónomamente) entre las distintas formas de vida" (Gutmann, 1990:5-6; cit. Carr, 2000).

La educación como proceso de socialización trasciende las fronteras de las instituciones escolares con experiencias de aprendizaje cotidianas y estableciendo vínculos entre los contenidos escolares y la vida pedagógica de las personas. Vivimos un momento histórico decisivo donde la explosión de la información tiene un papel

decisivo en la formación de las personas. Se produce un debilitamiento de la noción de infancia y de la capacidad educativa de la escuela. La potencia de la información ha desempeñado un papel tan fundamental en ese proceso, que se cuestiona el desarrollo basado en fuerzas biológicas, como señalaban Erikson, Gesell o Piaget (Steinberg y Kincheloe, 2000) y se pueda afirmar que los pedagogos más importantes ya no están en los colegios o en las familias, sino que se encuentran en la factoría Disney o forman parte de los publicistas de McDonald's.

La clase social, la raza, las características físicas, las condiciones geopolíticas o el ciclo de la vida en que se encuentran y el sexo determinan el proceso de socialización de las personas. Por ello, educar para formar a la ciudadanía obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y cuestionar las construcciones culturales, sociales e históricas que determinan lo masculino y lo femenino. Estas construcciones asimétricas establecen las relaciones de poder dando lugar a la subordinación y la discriminación de la población femenina.

En la sociedad actual, especialmente en los países occidentales, son numerosas las leyes que se plantean luchar contra la discriminación por razón de sexo. Entre otras, destacamos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se reafirma el principio de la no discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que toda persona puede invocar todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin diferencia alguna y, por ende sin distinción de sexo. Y específicamente, en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación (BOJA nº 227 de 21 de noviembre de 2005), plantea entre sus objetivos promover prácticas educativas igualitarias y cambios en las relaciones de género; facilitar el conocimiento de las diferencias de género y corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado. A estos planteamientos hay que unir las propuestas que se recogen en la Ley Orgánica de Educación (LOE, BOE nº106, 4 de mayo de 2006) como es la asignatura de Educación para la Ciudadanía que está diseñada para informar sobre los valores y realidades de nuestra sociedad afianzando valores democráticos en nuestras aulas. Se tratarán contenidos sobre los distintos tipos de familias, la condena de la discriminación, del racismo, la xenofobia, y de la importancia del voluntariado entre otras cuestiones de nuestra actualidad social.

La constatación de la brecha existente entre igualdad de derechos legales y las condiciones de hecho que obstaculizan la participación plena de las mujeres en la sociedad, da clara cuenta de la discriminación basada en el sexo de las personas. El sexismo, claramente mutilador, tiene consecuencias negativas para todas las personas, varones y mujeres, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos y se entromete en el proyecto democrático como una mancha oscura (Smith, 1997). Aquí la violencia hacia las mujeres se conforma como un estigma que hay que abordar.

La violencia entre la juventud constituye un problema que preocupa en la sociedad actual. A este “aparente” crecimiento (la realidad es que es una situación que se manifiesta desde hace tiempo) contribuyen factores y conductas que se inician, y a veces se mantienen durante mucho tiempo, en la institución familiar, continúan en la escuela, se consolidan al asumirse los modelos que los medios de comunicación transmiten y que el grupo de iguales refuerza.

En el ámbito educativo en general, la violencia se refiere objetivamente a los problemas de disciplina y no se relaciona específicamente con la discriminación por género y con la realidad de una educación sexista que se encarga de asignar papeles a las personas en función de su sexo. De hecho, en la formación de niños y niñas se estipula que las cualidades de los hombres son el valor, la fuerza o el control y de las mujeres subordinación, debilidad y sumisión (Moreno, 2005). La agresividad y la violencia son actuaciones que se toleran como parte del comportamiento masculino y se utilizan para conseguir el dominio y el control del espacio y del tiempo.

Las niñas, y también los niños, se educan desde los primeros años de la vida para responder a las demandas y expectativas sociales asignadas en función de las características biológicas asociadas a su sexo, conformándose la identidad de género que es una construcción cultural que genera. Con ello se transmite la creencia de que detrás de esa jerarquización entre mujeres y hombres están las leyes de la naturaleza, con lo que se inculca una peligrosa lección de impotencia y de conservación del orden social.

Todo ello exige un cambio tanto en el modelo económico, como educativo y cultural en el que se priorizan las relaciones de poder y la injusticia, por otro basado en el diálogo, en la libertad y en el respeto entre las personas. El sistema escolar tiene, desde la etapa de Educación Infantil, un importante papel para proveer al alumnado de

la información necesaria que le permita comprender y prevenir la violencia. Se trata de aprender recursos especializados, de tomar conciencia del problema y de ofrecer planteamientos claros para crear unas relaciones sanas y no violentas.

El abordaje de estas cuestiones con castigos, violencia y expulsiones, todas ellas acciones dentro de un paradigma androcéntrico, no producen su erradicación.

Hay que tratar de incorporar a la educación (a los procesos de enseñanza-aprendizaje), la coeducación como una herramienta clave para su prevención. En este sentido, las acciones correctoras como las de autorreflexión, autoconocimiento, el acto de pedir disculpas, pedir perdón o las fichas de convivencia, junto con otras estrategias como la rebelión ante el abuso de poder, el poner límites al otro, defender los espacios personales y colectivos de expresión, puede ser una pedagogía que acabe con la violencia. En definitiva, deconstruir un modelo de relaciones injusto y desfasado.

III. EL PATERNALISMO DOMINANTE

La violencia se entiende, en general, como el uso deshonesto, prepotente y oportunista del poder sobre otras personas, sin que quien lo hace esté legitimado para ello (Ortega y cols., 1998). Este fenómeno se define como una agresividad sin sentido, ni biológico ni social; una agresividad maligna (Rojas Marcos, 1996) y no es un hecho que acontezca en la actualidad de forma novedosa y esporádica. Los actos violentos y las agresiones forman parte de nuestra historia tanto atávica como reciente. Como afirma María Zambrano (2004), “hasta ahora toda la humana historia está manchada de crímenes y teñida de sacrificios. Mas enunciado así, sentimos un cierto eco retórico en la frase y aún ya esto, «una frase». La retórica es un modo de decir que al mismo tiempo que enuncia una verdad o un hecho, lo encubre; lo hace soportable. Mas cuando se quiere de veras comprender, hay que estar dispuesto a llegar hasta lo insoportable. Que la verdad a veces suele serlo”. La cotidianidad de estos actos produce rebeldía e indignación a quienes nos duele la injusticia, la maldad y la opresión (Moreno y Vélez, 2008a, 2008b).

En nuestra infancia las madres, que eran las responsables de nuestra educación, como todas las amas de casa que tenían hijas e hijos, nos inculcaban que las niñas debían ser tolerantes, cariñosas, dóciles y que los varones, niños y hombres, sí podían ser violentos y enfrentarse para defender sus planteamientos e intereses. Nos transmitían las influencias de un paternalismo dominador (Glick y Fiske, 1996) que considera a las mujeres más débiles e inferiores que los hombres. Siendo ellos, por tanto, la figura dominante. Si ellas pretendían ser “mujeres de provecho” no tenían más remedio que tolerar estas cuestiones y otras relativas a las diferencias de sexo. En esa época la contribución a la igualdad de quienes considerábamos injustas estas situaciones consistía en una lucha constante por mantener los derechos y la identidad de las niñas en

un contexto donde las mujeres, sus cualidades y su educación no se consideraban importantes. El simple hecho de defender a las niñas de acciones o hechos injustos constituía un acto transgresor para los chicos y de reafirmación para las niñas y las mujeres. Para ellas incluso era una medida de supervivencia.

Se establecía una diferencia de género competitiva que consideraba que las mujeres no poseían las características necesarias para triunfar en el ámbito público, siendo el ámbito privado el medio en el que debían permanecer. Recordamos también de nuestra infancia que se daba una situación que nos llamaba especialmente la atención, aunque no teníamos una consciencia clara, y asumida de la discriminación que padecían las mujeres tanto social, económica como a lo largo de la historia. Nos sorprendía que muchas chicas abandonaran los estudios muy pronto. Este absentismo escolar servía como excusa para ausentarse de una escuela, en la que se impartían unos contenidos y se trabajaban unas cuestiones, que no se percibían cercanas, ni útiles para su vida. Un refrán habitual decía: “La mujer en casa y con la pierna quebrada”.

Cotidianamente se les inculcaba que el matrimonio, fundamentalmente ser madres de familia y amas de casa, era la opción “profesional” y de futuro más adecuada y deseable para una mujer. El objetivo de su formación era prepararse adecuadamente para ello. Se establecían unas diferencias de género competitivas que consideraban que las mujeres no poseían las características necesarias para triunfar en el ámbito público, siendo el ámbito privado el medio en el que debían permanecer.

Un ejemplo de estos planteamientos lo tenemos en la materia denominada “Economía doméstica para bachillerato y magisterio” cuyos contenidos publicó la Sección Femenina en el año 1958:

“Ten preparada una comida deliciosa para cuando él regrese del trabajo. Especialmente, su plato favorito. Ofrécete a quitarle los zapatos. Habla en tono bajo, relajado y placentero. (...)

Anima a tu marido a poner en práctica sus aficiones e intereses y sírvele de apoyo sin ser excesivamente insistente. Si tú tienes alguna afición, intenta no aburrirle hablando de ésta, ya que los intereses de las mujeres son triviales comparados con los de los hombres. Al final de la tarde limpia la casa para que esté limpia de nuevo en la mañana. Prevé las necesidades que tendrá a la hora de desayunar. El desayuno es vital para tu marido si debe enfrentarse al mundo con un talante positivo”.

El desempeñar un trabajo en el ámbito público era una opción secundaria. El simple hecho de terminar los estudios constituía un acto de reafirmación para las chicas que no asumíamos las injustas directrices que la sociedad nos establecía como futuro.

Todos estos planteamientos junto con la hostilidad heterosexual que consideraba que las mujeres tenían un poder sexual que las hacía peligrosas y manipuladoras para los hombres conforman el sexismo hostil que tiene como planteamiento general la idea de la inferioridad de las mujeres como grupo. Muchas de esas cuestiones apenas han cambiado.

Aunque esta discriminación femenina no se plantea actualmente explícitamente, excepto en el caso de los varones radicalizados, debido al rechazo social que se ha generado gracias a los movimientos de mujeres. Pero siguen existiendo mecanismos sutiles que las transmiten. Así, un grupo de música actual como es *El Arrebato* dice en una canción “búscate un hombre que te quiera y que te tenga llenita la nevera”. Este paternalismo protector, con un cierto tono afectivo hacia la mujer no sólo estipula una división sexual del trabajo, sino que considera que el hombre debe cuidar y proteger a la mujer.

La violencia masculina hacia las mujeres abarca ataques físicos y otras discriminaciones y exclusiones que se justifican buscando argumentos en las leyes de la naturaleza. El daño de la ideología despótica y caníbal que es el machismo hace pagar a las mujeres un elevado precio.

IV. ¿LA VIOLENCIA INFANTIL TIENE SEXO?

El concepto de violencia de género se refiere a cualquier acto de agresión que se ejerce contra la mujer por el simple hecho de serlo y que tiene como resultado un daño físico o psicológico. La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión y coerción se centra exclusivamente en el hecho de ser mujer.

La escuela es un espacio privilegiado para prevenir la violencia de género por el papel tan importante que tiene esta institución en la legitimación de modelos de comportamiento y porque permite trabajar desde diferentes ámbitos (profesorado, madres, padres, niños, niñas y el contexto social en general). Sin embargo, el abordaje del problema desde esta perspectiva no es frecuente. Los estudios sobre la violencia en la primera etapa de la escolaridad son escasos, refiriéndose la mayoría de ellos a la edad adulta y a la adolescencia. En un trabajo realizado por el Centro Reina Sofía bajo el título “Violencia entre compañeros en la escuela” se concluye que el 15% del alumnado de la ESO sufre violencia en el medio educativo, y 1 de cada 3, además acoso escolar. De este número el 65% son chicas. En otro estudio que, desde una perspectiva descriptiva, se ha llevado a cabo en cuatro centros educativos de la región de Murcia con alumnado entre 10 y 16 años, se reconoce que los chicos son más intimidadores que víctimas, mientras que en el caso de las chicas es al contrario y que los chicos están más implicados que las chicas, tanto en el grupo de intimidadores como en el de víctimas (Cerezo y Esteban, 1992). En muchos de estos estudios no existe un análisis global del problema, desconsiderando el contexto, las personas que rodean y que toleran o refuerzan el acto violento y, sobre todo, el punto de vista de las propias víctimas. En ellos, en general, sólo se tiene en cuenta el sexo desde el punto de vista descriptivo, no analizándose en profundidad estos comportamientos desde la perspectiva de género. Otro argumento que refuerza la necesidad de investigar e intervenir sobre estas

cuestiones es que las agresiones a las que se ven sometidas las niñas sirven para legitimar la violencia hacia las mujeres.

Y a pesar de la gravedad de estas situaciones y de que el profesorado reconoce, mayoritariamente, la existencia de estas actitudes violentas sexistas, no tiene estrategias para clasificarlas con seguridad y poder abordarlas, por lo que la mayoría de las veces pasan inadvertidas (Vélez, Moreno, Padilla, Segovia y Villegas., 2002) y el contexto escolar pierde el poder para producir beneficios cognitivos y sociales a los niños y niñas

De hecho, desde Primaria, y prácticamente todos los días, ocurren en las aulas o en los patios peleas entre el alumnado. Es algo tan habitual que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas, o se consideran como algo normal. Pero pueden llegar a ser tan graves que resulten sobrecogedoras o son las madres y padres quienes acuden a los colegios para hablar con el profesorado y explicarles la angustia que viven sus hijas y, a veces -dependiendo de sus características personales, físicas y de carácter no asociadas a los estereotipos masculinos- también le puede ocurrir a sus hijos, porque otro compañero del colegio les ha agredido o amenazado física y/o verbalmente. Un conocimiento exhaustivo de todo ello, ayudará a entender y prevenir la violencia hacia el sexo femenino (Moreno, 2006).

Para hacer quebrar la atribución de papeles injustificados, que se traduce en el ejercicio de la violencia contra la mujer, es preciso atajar y combatir el problema desde todas las perspectivas. Es vital la puesta en marcha de una respuesta global o integral que confiera a la mujer un estatuto especial de protección, como señala la Ley 27/2003 de 31 de Julio sobre la Orden de protección de la violencia doméstica. Una respuesta multidisciplinar se configura como una de las acciones prioritarias para solucionar este grave problema social y en ella uno de los primeros estadios es la educación. Por ello, hay que reconocer la importancia que tienen los agentes educativos (familia, escuela, medios de comunicación y grupo de iguales) para la prevención de la violencia hacia las mujeres.

Con esta investigación (en este documento presentamos el informe final de dicho estudio con los resultados) se pretende obtener y extraer unos criterios y conclusiones que permitan fortalecer uno de los pilares básicos en la actuación multidisciplinar (Ley 27/2003 de 31 de Julio sobre la Orden de Protección de la violencia doméstica) y de sensibilización ciudadana ante el problema de la violencia, como plantea en sus objetivos la Ley orgánica Integral de Medidas contra la violencia

de Género (1/2004 de 28 de diciembre) esto es en el ámbito educativo y en edades tempranas, porque la clave está en potenciar la prevención con toda la intensidad posible.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

V. OBJETIVOS

En nuestra labor de tratar de comprender las relaciones sociales como canal de prevención y resolución de conflictos, entendemos que la comprensión de los mecanismos de interacción personal, tanto en las relaciones íntimas como en las de poder, es de gran ayuda para explicar las bases sobre las que se perpetúa la violencia de género y va a posibilitar la elaboración de una herramienta que contribuirá a su prevención en el medio educativo. Por todo ello nos planteamos estudiar las agresiones que reciben las niñas que asisten a la escuela primaria (desde 6 a los 12 años) por parte de sus compañeras y compañeros, provocadas por los estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres, qué concepto sobre violencia de género sirve para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres.

OBJETIVOS CONCRETOS

- 1. Definir los tipos de violencia que se ejerce sobre las niñas de 6 a 12 años.**
 - 1.1. Describir las situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas.
 - 1.2. Analizar el origen de los actos violentos hacia las niñas.
 - 1.3. Identificar los agentes de los actos violentos.
 - 1.4. Definir los tipos de violencia que se producen y su dinámica.
 - 1.5. Analizar los mecanismos de resolución de conflicto en los centros educativos.
- 2. Conocer la valoración y el tratamiento que recibe la violencia hacia las niñas, concretamente por parte del grupo de iguales.**

- 2.1. Analizar las expresiones del grupo respecto de los actos violentos.
- 2.2. Analizar los comportamientos del grupo de iguales, de la familia y del profesorado en relación a los actos de violencia hacia las niñas.
- 2.3. Analizar las expectativas que el grupo de iguales tiene de la actuación de las personas adultas respecto de la violencia hacia las niñas.
- 2.4. Explorar los sentimientos y actitudes de las niñas hacia las situaciones de violencia.
3. ***Explorar qué factores están incidiendo en que las niñas sean víctimas de la violencia.***
 - 3.1. Identificar factores comunes a las situaciones de violencia hacia los niños.
 - 3.2. Explorar los mecanismos culturales que permiten la expresión de la violencia en los chicos.
 - 3.3. Identificar los modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.
 - 3.4. Analizar la influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos.
 - 3.5. Analizar el papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas.
 - 3.6. Comprobar si no se aprecian diferencias de comportamiento en las distintas clases sociales.
4. ***Identificar diferentes líneas de intervención, acordes con los resultados de la investigación, a desarrollar con los colectivos directa (centros que participan en el estudio) e indirectamente (organismos con competencias en educación y políticas de igualdad) implicados a nivel local, regional y estatal.***
 - 4.1. Elaborar líneas de actuación para abordar la violencia hacia las niñas en la escuela.
 - 4.2. Diseñar programas de formación que permita la prevención y el tratamiento de la violencia hacia las niñas en los primeros años de la escuela primaria.

VI. METODOLOGÍA

Cuando se pretende conocer un determinado fenómeno social como es en este caso la violencia en el ámbito educativo, disponemos de dos formas de recoger información (Corbetta, 2003): observar y preguntar. En este estudio se han utilizado ambas modalidades según el procedimiento que describimos a continuación en cada una de las 2 fases realizadas.

a) *En primer lugar, se utiliza uno de los modelos de investigación* más empleados en Ciencias Sociales, como es el estudio de un caso. Es un examen de un caso particular, de un centro de Educación Primaria en una localidad onubense.

b) *En segundo lugar se realiza un estudio descriptivo de carácter fundamentalmente exploratorio en colegios* del mismo nivel educativo, pertenecientes a la provincia de Huelva.

Se ha tratado de describir cuáles son los factores que están incidiendo en las manifestaciones de violencia hacia las niñas (personas, circunstancias, reacciones, modelos de conducta,...) y analizar si mantienen relación con las situaciones que acontecen.

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios anteriormente realizados, parece adecuado pensar que los estereotipos de género están influyendo en las manifestaciones de violencia hacia las niñas. Sin embargo, entendemos que, respecto a esta cuestión, conviene adoptar una perspectiva más amplia considerando todos los aspectos que pueden estar influyendo y que son susceptibles de aportar información y que se obtienen básicamente del trabajo realizado en la primera fase. De los resultados de la primera fase se extraen cuestiones que conforman factores, causas, y explicaciones sobre la violencia de género en la escuela primaria. Con estas informaciones se

conforman los aspectos que en la segunda fase van a aportar información sobre la violencia hacia las niñas. Por todas estas razones hemos considerado que *la complementariedad entre las dos fases, cualitativa y cuantitativa, resulta el método más adecuado.*

Es decir, para estudiar en profundidad y rigurosamente la violencia de género en los primeros cursos del sistema educativo con el objetivo de intervenir y poder prevenir, sería insuficiente realizar sólo un estudio fundamental y exclusivamente estadístico, Por ello hemos llevado a cabo las dos modalidades antes mencionadas y que detallamos exhaustivamente a continuación.

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS EN LA ESCUELA PRIMARIA	
PROBLEMA	
Las niñas que asisten a la escuela primaria (de 1º a 6º curso) reciben agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, provocadas por los estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres, sirviendo esto para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres.	
FINALIDAD I Identificar y definir los tipos de violencia que se ejerce sobre las niñas de 6 a 12 años.	FINALIDAD II Conocer la valoración y el tratamiento que recibe la violencia hacia las niñas, por parte del grupo de iguales.
FINALIDAD III Explorar qué factores están incidiendo en que las niñas sean víctimas de la violencia por parte de los chicos.	FINALIDAD IV Identificar diferentes líneas de intervención acordes con los resultados de la investigación a desarrollar con los colectivos directa (centros que participan en el estudio) e indirectamente (organismos con competencias en educación y políticas de igualdad) implicados a nivel local, regional y estatal.
FASE I 1.El estudio de un caso: - Material referencial: bibliografía consultada . - Trabajo prolongado en el mismo lugar. - Cuestionarios para alumnos y alumnas, familias y profesorado. - Visitas a contextos similares. - Entrevistas a niñas y niños. - Observación participante en las aulas, patios, y otros espacios escolares y observación en la sombra. - Análisis de documentos (prensa local, informes demográficos,...) - Triangulación de instrumentos y de información. 2. Análisis de contenido. 3. Elaboración del informe.	FASE II 1. La encuesta: - Selección de los centros y negociación del estudio. - Muestreo polietápico - Entrada al campo y exploración del contexto. - Recogida intensiva de la información. 2. Análisis de la información - Técnicas estadísticas 3. Elaboración del informe
FASE III En esta fase se concluye el proyecto de investigación con la elaboración del informe final y difusión de los resultados (publicaciones).	

Ilustración1. Esquema general del proceso de investigación

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

VII. RESULTADOS DE LA FASE I

VII.1. ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos se considera en la literatura específica como una estrategia de investigación en la línea de las metodologías cualitativas (enfoque, ecológico, naturalista, etnológico,...), al que se le reconocen numerosas ventajas si lo que se pretende es conocer profundamente una unidad de estudio. Esta fase de la investigación, por tanto, se enmarca dentro del paradigma interpretativo, por lo que tiene un carácter abierto, flexible, emergente.

Consideramos que es una estrategia útil, que permite un mayor y mejor conocimiento de nuestra realidad educativa tanto familiar, escolar como social. Es una forma de comprender por qué y cómo ocurre la violencia hacia las niñas en la infancia (en escuela primaria), las conductas violentas y sumisas de nuestro alumnado, las reacciones y comportamientos del profesorado, la relación con las familias y de éstas con sus hijas e hijos; y, en general, de todos aquellos factores de los distintos contextos que están interactuando en la personalidad de las niñas y niños y en su desarrollo.

El estudio de casos trata de salvar el abismo que tradicionalmente ha existido entre la teoría y la acción estudiando la totalidad de los factores que integran la sociedad y las relaciones que la definen. En este caso se investigan los aspectos que conforman la violencia de género en la escuela y que pueden sugerir líneas de acción.

Es un método de investigación cuya finalidad es llegar a conocer y comprender de forma descriptiva, explicativa y exploratoria un fenómeno contextualizado en un espacio y en un tiempo, a través de un caso (las niñas y niños de un centro), utilizando las múltiples fuentes de evidencia que delimitan fenómeno y contexto. A través de él en este trabajo se trata dar respuestas a las preguntas “¿Cómo?” y “¿Por qué?”, referidas a

un fenómeno no manipulable como es el tratamiento que recibe la violencia hacia las niñas.

VII.2 CRITERIOS PARA SELECCIONAR EL CASO

Siguiendo a Janesic (1994) y Morse (1994) los criterios para seleccionar el caso han sido los siguientes:

a) **Criterios que obedecen a los objetivos de la investigación**

Los actos violentos y las agresiones constituyen un problema y una preocupación en la sociedad actual, pero que forman parte de nuestra historia.

En el modelo educativo androcéntrico desempeñar un trabajo en el ámbito público es una opción secundaria.

El paternalismo protector, con un cierto tono afectivo hacia la mujer no sólo estipula una división sexual del trabajo, sino que considera que el hombre debe cuidar y proteger a la mujer como ocurre, por ejemplo, en el cuento de Caperucita Roja o en el de Blancanieves. Y es que el sexismo benévolo “disfraza” su tono aversivo, pero sus efectos son evidentes. De hecho siguen existiendo trabajos vetados para las mujeres; hay profesiones donde a igual actividad reciben menos sueldo que los varones y ha disminuido en el último año el número de contratos de jornada completa. Un 63,65% de las personas que desempeñan un contrato a tiempo parcial son mujeres, lo que significa que la mayoría de las mujeres tienen un trabajo precario. El 99,05% de ellas afirman que ocupan estos puestos porque tienen obligaciones familiares como son el (MTAS, 2006) cuidado de sus criaturas o de personas adultas enfermas o discapacitadas. Por otra parte, la educación sigue conformando la personalidad de las chicas para que asuman la responsabilidad del ámbito doméstico y, a pesar de sacar las mejores notas académicas y de ser mayoría entre las personas que terminan una carrera, son las que en menor proporción utilizan su título para ejercer una profesión.

El sistema escolar tiene, desde la etapa de Educación Infantil, un importante papel para proveer al alumnado de la información necesaria que le permita comprender y prevenir las relaciones de dominación-sumisión, que originan y fundamentan la violencia. Se trata de aprender recursos especializados, de tomar conciencia del problema y de ofrecer planteamientos claros para crear unas relaciones entre las

personas sanas y pacíficas. Hay que educar a los niños para evitar castigar a los hombres. Por estas razones hemos decidido orientar nuestro trabajo en este sentido.

b) Criterios relacionados con los problemas metodológicos

El primero de estos criterios es el de *normalidad* en el sentido de reflejar de forma fiable la realidad general. Por ello, no hemos pretendido buscar un centro especial, que destacase por alguna razón en la violencia de género escolar. Ni siquiera por pertenecer a una población determinada. El hecho de ser un entorno de unas características sociales determinadas no es razón para inferir que la violencia de género de esta población sea consecuencia directa de estas variables.

Con esta investigación no se pretende descubrir características típicas, sino que se intenta analizar con detenimiento las características singulares. Intentamos prestar especial atención a lo que acontece día a día, recogiendo los datos de lo que sucede de forma descriptiva.

Otro criterio es el de *facilidad de acceso*. No entendida como comodidad, sino como posibilidad (Stake, Bresler y Mabry, 1991). La investigación etnográfica requiere conocer la realidad específica que han construido las personas sobre las que se va a estudiar. “*Para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior (...) Esto supone romper las fronteras y ser aceptado*” (Woods, 1989:19).

Esta aceptación se vio favorecida, en nuestro caso, por tener personas conocidas en el centro.

En estrecha relación con el criterio anterior hay que destacar el de *disponibilidad*. Es decir, la posibilidad de que las personas pertenecientes a la realidad estudiada, aceptaran participar en la investigación.

VII.3 COORDENADAS TEMPORALES Y ESPACIALES DEL ESTUDIO DE CASOS

El trabajo de campo se llevó a cabo desde enero de 2006 a septiembre de 2007 en dos centros de la provincia de Huelva. Uno de ellos se trataba de un colegio público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la localidad de Ayamonte. Se trataba de un

colegio con una plantilla de profesorado muy estable formada por 7 maestros y 27 maestras, una monitora escolar y otra de educación especial y una educadora. El centro es de los denominados de tres líneas no puras. Tiene 3 unidades en todos los cursos, excepto en Educación Infantil de 3 años, en 3º y en 5º de Educación Primaria, de las que hay 2 grupos de cada una. En este centro se realizó el estudio de casos íntegramente.

Para presentar el estudio y negociar el proceso de la parte de la investigación que se iba a llevar a cabo en el centro se elaboró un documento con los objetivos, las fases de la investigación, los instrumentos y una justificación donde se resaltaba la importancia que tiene la violencia de género en las relaciones humanas y la importancia de la prevención desde la infancia. Con esto pretendíamos el acercamiento al profesorado que sería quien nos facilitaría el trabajo, ya que tradicionalmente ha considerado a las personas que investigan como agentes externos que manejan, sobre todo, teoría y que están alejadas de la realidad de la escuela. Con todo ello se pretendía crear el clima propio para obtener los datos.

Como complemento y con objeto de obtener información de contextos similares para triangular los datos obtenidos, en el estudio de casos en el colegio de Ayamonte, aportando mayor rigor a las conclusiones, también hemos entrevistados a niñas y niños de otro centro CEIP situado en la localidad onubense de Gibraleón. Este centro tenía una plantilla de profesorado formada por 5 maestros y 21 maestras, además de una monitora escolar.

El centro es de dos líneas completas, con profesorado de apoyo en Educación Infantil y en Primaria. En este centro se entrevistaron a 30 niños y 30 niñas, 5 de cada sexo de 1º a 6º de Primaria.

VII.4 ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN

En esta fase de la investigación se han considerado como informantes claves a las personas a quienes se ha entrevistado: el alumnado de Educación Primaria. Estos informantes, en la línea que señalan Goetz y Lecompte (1988) son personas que poseen información sobre el tema y que, además están dispuestas a colaborar con quien investiga.

El protocolo de las entrevistas era abierto y las categorías eran amplias y flexibles; es decir, una entrevista no directiva, que se caracteriza por ser flexible, dinámica y no estructurada. Su objetivo es descubrir las perspectivas y posiciones de los informantes y las informantes en relación con la violencia de género, expresándolos con sus mismas palabras (Patton, 1980; 1982). Por ello se consideraron como temas de conversación que invitaban a comunicarse, desprendiéndose del carácter de control.

Se elaboró un guión de entrevistas (Ilustración 2) con las cuestiones que se consideraron importantes para abordar y que la investigadora o el investigador que la llevara a cabo tenía la libertad de cambiar el orden o profundizar en aquellos que consideraran relevantes para el estudio. Se trató de que fuese más una conversación reflexiva que un conjunto de preguntas intimidatorias, como sugieren diversos/as autores y autoras (Alonso, 1994; Padilla, Moreno y Vélez, 2002; Patton, 1990; Taylor y Bogdan, 1985; Woods, 1989).

1. ¿Podrías decirme cinco cualidades que definan a los chicos y chicas de tu edad?
2. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
3. ¿Cuántas horas dedicas a ver la televisión/ cine al día? ¿Qué tipo de programas te gustan? ¿Cuáles son tus personajes de ficción preferidos?
4. ¿Lees, qué tipo de libros, revistas, cómic lees?
5. ¿Qué prefieres realizar juegos o actividades al aire libre o aquellas que puedes hacer en casa?
6. ¿Qué tres profesiones te gustaría realizar de mayor? ¿Qué has pensado estudiar?
7. ¿Pertenece a algún grupo, padilla? ¿Tiene líder ese grupo? ¿Quién es/son?
8. ¿Se dan enfrentamientos en el centro/clase a menudo? ¿Entre chicos-chicos? ¿Chicos-chicas? ¿Chicas-chicas?
9. ¿Cómo se resuelven estos conflictos normalmente?
10. ¿Cómo te sientes cuando tienes un conflicto con otro chico? ¿Cómo lo resuelves, qué haces? ¿O cómo te gustaría resolverlo si pudieras?
11. ¿Y como te sientes si lo tienes con otra chica?
12. ¿Hay niños o niñas que se sienten mal dentro de tu clase porque se meten con ellos y ellas o no les dejan jugar?
13. ¿Hay niños o niñas que molestan habitualmente a las demás personas de tu clase? ¿tú los conoces? ¿cómo te llevas con ellos o ellas?
14. Si un compañero o compañera de tu clase está triste ¿qué haces? ¿qué le dices?
15. Si un compañero o compañera no te deja jugar ¿tú que dices y haces?
16. ¿Piensas que chicos y chicas somos iguales? ¿Qué nos diferencia?

17. ¿Tienes más amigos o más amigas o igual?
18. ¿Son los chicos más fuertes que las chicas?
19. ¿Y las chicas son más inteligentes que los chicos?
20. ¿Son las chicas más sensibles que los chicos? ¿Y más calladas?
21. Y en casa, ¿papá y mamá realizan las mismas tareas? ¿Trabajan fuera ambos?
¿Trabajan en casa ambos?
22. ¿Qué dirías si papá dejara de trabajar fuera y se dedicara a cuidar la casa?
23. ¿Qué actividades haces con papá normalmente? ¿Y que haces con mamá?
24. ¿A recurrir si tienes un problema, a papá o a mamá? ¿Y para contarle un secreto?
25. ¿Te gusta tener compañeros y compañeras de otros países en clase?
26. ¿Cómo es tu relación con ellos y ellas?
27. ¿Qué piensas de la inmigración, es necesaria o sería más adecuado que cada persona se quedara en su país?
28. ¿Piensas que los/as inmigrantes no trabajan o roban?
29. ¿Qué piensas de las guerras, crees que a veces son necesarias?
30. ¿Y de la policía, guardia civil? ¿Crees que son necesarias? ¿Qué te parece cuando agreden a alguna persona para detenerla o porque ha cometido un delito?
31. ¿Será necesario entonces, a veces utilizar la violencia cuando las personas no hacemos “lo correcto”?
32. ¿Crees que los hombres y las mujeres deben casarse para ser más felices? ¿Quién es más feliz cuando se casa, el hombre o la mujer? ¿quién tiene más interés en casarse? ¿para qué?
33. ¿Te gustaría que hubiera una presidenta del gobierno? ¿O mejor si es un hombre para solucionar problemas como el terrorismo, la delincuencia, las guerras....?
34. ¿Te gusta que te digan piropos los otros chicos y chicas de clase?
35. ¿Qué te dicen?
36. ¿Alguna vez te ha sentido incómoda/o con ello? ¿Y qué haces entonces?
37. ¿Tú dices piropos? ¿para qué?
38. ¿Has visto alguna pelea entre un hombre y una mujer? ¿cómo te sentías? ¿qué hacían las otras personas adultas que lo observaban?

Ilustración 2. Guión de entrevistas para niñas y niños

En la programación de tareas teníamos establecido que se iniciaran las entrevistas pidiendo a las niñas y niños que actuaran y se expresaran con libertad y total naturalidad.

Para enriquecer el proceso de obtención de datos y estimular su participación decidimos entrevistar a las niñas y niños por parejas del mismo sexo. El tiempo de cada sesión lo marcaban las personas entrevistadas, siendo la duración media de 60 minutos, lo que suponía una media total de 3600 minutos = 60 horas. Estas entrevistas grabadas

se transcribían, resultando un total de 1500 páginas (12pt. Time Roman, 1,5 interlineado).

Simultáneamente empleamos el denominado “observatorio de violencia” donde el alumnado registra, a modo de cuaderno de campo, sus experiencias violentas (IAM, 2002). Su registro y análisis permite profundizar en la violencia hacia las niñas: causas, conductas percibidas, manifestaciones, influencia del grupo de iguales y de las personas adultas.

Otra estrategia utilizada fue el registro anecdótico, a niños y niñas de todos los cursos que se ofrecieron a realizarlos. El proceso de utilización de los registros anecdóticos se inició con la elaboración por parte del equipo de trabajo de las rejillas de observación (Ilustración 3), que posteriormente, se repartió entre el profesorado que aceptó participar en esta técnica. Se les explicó cómo tenían que rellenarla con instrucciones veraces y que respondieran a los objetivos que nos planteamos con la investigación, pero lo suficientemente vagas para no influir en sus respuestas. En síntesis, se les señaló que debían ir anotando lo que está ocurriendo o inmediatamente después todos aquellos acontecimientos relativos al tema que nos ocupaba y que se produjeran durante el desarrollo de sus clases, en los recreos, en las reuniones entre docentes o, en general, en todos y cada uno de los momentos de la vida escolar.

Fecha:	Curso:
Protagonista/s:	
Lugar:	
Descripción del Incidente:	
Valoración:	

Ilustración 3. Registro anecdótico.

Como complemento de la información observada se emplearon, además, las fichas de convivencia, (Ilustración 4) que cumplimentaba el alumnado implicado en peleas.

Estas fichas son un recurso que podía utilizar la profesora o profesor responsable de la tutoría para solucionar los conflictos en su clase. Mediante unas preguntas, que tienen que contestar los niños y/o niñas, se les plantea la reflexión individual necesaria para que se puedan superar satisfactoriamente los actos violentos.

<p>FICHA DE CONVIVENCIA</p> <p>¿Qué fue lo que pasó exactamente?</p> <p>¿Cómo te sentías mientras ocurría?</p> <p>¿Cómo se podría haber evitado?</p> <p>¿Cómo crees que se puede arreglar esta situación?</p>

Ilustración 4. Ficha de convivencia.

Además, en cada uno de los cursos, en los dos centros que participaron en el estudio de casos, planteamos que realizaran dibujos de una situación violenta imaginaria o vivida entre una mujer y un hombre o chico y chica.

Se recogieron un total de 125 dibujos del alumnado que asistió a las clases en cada uno de los días concretos en los que llevamos a cabo esta actividad:

CURSO	NIÑAS	NIÑOS
1º	7	8
2º	12	11
3º	12	8
4º	12	13
5º	12	13
6º	14	3
TOTALES	69	56

Tabla 1. Número de dibujos realizados

Para facilitar su elaboración solicitábamos a un maestro o maestra la sesión de una clase en la que se les informaba, en general, del estudio que estábamos realizando y

se les explicaba la tarea a realizar. El análisis de los gráficos y de las explicaciones que dieron los niños y niñas sobre el dibujo que habían realizado se efectuó sobre las pautas de un guión (Ilustración 5) que cada componente del grupo investigador ha estudiando y que le ha permitido elaborar un informe cuyos datos se han triangulado buscando la consistencia en los resultados para extraer las conclusiones que se incluyen en este trabajo.

- Analizar el origen de las vivencias que representan: vida familiar, personal, de los medios de comunicación,...
- Actitud y comportamiento de las personas dibujadas
- El género de la víctima y de quien arremete y apoya la conducta violenta
- Las reacciones del personaje que recibe la agresión
- El contexto donde se produce el conflicto
- La actitud de quienes observan
- Modos-conductas-comportamientos violentos
- ¿Por qué se inicia una situación violenta? Razones de la violencia (justificación)
- ¿Para qué si inicia una situación violenta? Finalidad de la violencia (objetivo)
- Tamaño del agresor y de la víctima
- Expresividad/precisión gráfica del agresor y de la víctima
- Colores utilizados para representar personajes, objetos y contexto.

Ilustración 5. Guión de análisis de los dibujos.

Se han realizado observaciones en las aulas, los patios y en distintos momentos de la jornada escolar.

La observación no se utilizó como técnica inicial o exploratoria, sino que se empleó como “verificación” del proceso de investigación. Por ello, hemos llevado a cabo una observación directa. Se ha realizado a través de aquellas formas de investigación sobre el terreno, en contacto con la realidad, como son las entrevistas realizadas en la Fase I y los cuestionarios aplicados en la Fase II.

Con ella se trató de tener en cuenta una serie de condiciones metodológicas:

- Tener en cuenta el objeto de la investigación.
- Considerar el lugar en el que se iba a observar.
- Seleccionar adecuadamente el fragmento de la realidad a estudiar.
- Procedimientos para observar (toma de notas, post hoc, fotos, grabaciones, ...)
- Personas que se van a observar.
- Procedimientos de análisis (fragmentos significativos del discurso, episodios acontecidos, comportamientos, actitudes, descripción del contexto).
- Métodos de combinación de datos.

Se grabaron las entrevistas y se realizaron fotos de distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Después la responsable del proyecto de investigación y dos miembros del grupo fragmentaron en diferentes categorías de análisis.

Después cada observadora y observador independientemente, realizaron el análisis. Las confusiones o diferencias en la codificación se reconvertían en los encuentros periódicos entre el grupo de investigación.

Les pedimos también CDs con las películas que les gustan, los tebeos que leen y otros materiales, como por ejemplo el uso de Internet y las canciones para analizar sus letras que transmiten estos medios y, además, hemos entrevistado a las familias y profesorado con la finalidad de completar la información.

VII.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para realizar el análisis de los datos de la Fase I se han utilizado fundamentalmente un análisis de contenido y dado que constituye el eje central del análisis de la información de la Fase I y un complemento importante en la Fase II, junto con los procesos constantes de triangulación, consideramos necesaria una explicación más detallada del mismo, que relatamos a continuación.

a) EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido se puede definir como un “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1986: 29).

El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores. Para ello se realizan inferencias que responden a dos cuestiones: ¿cuáles son las causas del mensaje? ¿Qué consecuencias tiene el mensaje o qué efectos? En definitiva, se pretende comprender el sentido de la comunicación y desplazar su mirada hacia otra significación.

Existe una diferencia entre lo que sería una lectura normal y la que se realiza cuando se hace análisis de contenido. De las muchas técnicas de análisis se van a explicar las tres que se han empleado en este caso. La más conocida y la que fundamentalmente se ha utilizado es el análisis categorial, que “funciona por operaciones de descomposición del texto en unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas” (Bardín, 1986: 119).

También se utilizó el análisis de la investigación para las actitudes de la persona hablante respecto de los objetos con relación a los cuales se expresa. En este caso, la concepción del lenguaje sobre la que se basa se llama representacional; es decir, que se considera que el lenguaje representa y refleja directamente a quien lo utiliza. Este análisis se ocupa no sólo de la aparición de tal o cual tema (presencia o ausencia). No se tiene en consideración todo el texto. Por lo tanto, no se trata de un método exhaustivo, al menos con relación con el contenido del texto, sino que sólo se considera una dimensión, la de las actitudes.

Otro tipo de análisis es el de la enunciación, el cual tiene dos características principales, que le diferencian de otras técnicas de análisis de contenido. Por un lado, que se basa en una concepción de la comunicación como proceso y no como dato y, por otro, que funciona esquivando las estructuras y los elementos formales. Esta técnica se aplica especialmente a la información obtenida en las entrevistas no directivas.

Todas ellas han sido aplicadas en algún momento al análisis de la información obtenida en este estudio, en la Fase I y II.

b) LA TRIANGULACIÓN

Durante el trabajo de campo, e incluso en la posterior elaboración de los resultados, se mantuvieron contactos ocasionales con informantes que junto con el equipo de investigación y personal docente del CEIP donde centramos el trabajo que contribuyeron de forma decisiva a la triangulación de los datos. Este proceso de contraste se puede definir como *“el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano”* (Cohen y Manion 1990: 333).

Las técnicas triangulares en las Ciencias Sociales intentan explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano utilizando, bien datos cualitativos bien datos cuantitativos. El uso de métodos de contraste reduce las probabilidades de que algunos hallazgos consistentes sean atribuibles a semejanzas de método.

Para realizar el análisis de contenido hemos seguido la siguiente secuencia de trabajo:

1º) Lectura del total de la información recogida a través de entrevistas, registros anecdóticos, dibujos, programas de televisión, canciones, CDs de películas, observaciones, por parte de cada una de las personas que componen el equipo de investigación.

2º) Extracción de las categorías de análisis.

3º) Triangulación de las categorías elaboradas en los pasos anteriores por parte de las personas implicadas en esta investigación.

4º) Elaboración de las categorías definitivas. *“Como mínimo, el código debe tener validez inmediata en el sentido de que las categorías deben tener una relación directa con la finalidad para la que se han creado”* (Cohen y Manion, 1990: 735).

5º) Codificación de los datos con las siguientes categorías:

Objetivo	Abrev. Categoría	Definición Categoría
1.2/3.1	APVÑA:	Acciones que provocan violencia según las niñas.
1.2/3.1	APVÑO:	Acciones que provocan violencia según los niños.
3.2	ATLÑA:	Actividades de las niñas en el tiempo libre.
3.2	ATLÑO:	Actividades de los niños en el tiempo libre.
	CF:	Control familiar.
3.2	CQSÑA:	Con quien salen las niñas.
3.2	CQSÑO:	Con quien salen los niños.
2.3	EAA:	Expectativas que el alumnado de las actuaciones de las personas adultas hacia la violencia.
3.4/3.5	FCF:	Falta de control familiar.
3.4/3.5	IVF:	Influencia violenta de las familias.
3.2	JDÑA:	Juegos de niñas.
3.2	JDÑO:	Juegos de niños.
3.2	JIS:	Juegos inter sexos.
	PCDÑA:	Percepción de las niñas de la corresponsabilidad doméstica.
	PCDÑO:	Percepción de los niños de la corresponsabilidad doméstica.
3.5	PCÑA:	Persona de confianza de las niñas.
3.5	PCÑO:	Persona de confianza de los niños.
3.2/3.5	PFLÑA:	Personajes favoritos de las lecturas y/o televisión de las niñas.
3.2/3.5	PFLÑO:	Personajes favoritos de las lecturas y/o televisión de los niños.
	PFÑA:	Proyección de futuro de las niñas.
	PFÑO:	Proyección de futuro de los niños.
1.3	PPMVÑA:	Percepción de las niñas del sexo de las personas más violentas.
1.3	PPMVÑO:	Percepción de los niños del sexo de las personas más violentas.
1.1/2.1/2.4	PPVÑA:	Percepción personal de las niñas de la violencia.
1.1/2.1/2.4	PPVÑO:	Percepción personal de los niños de la violencia.
3.3	PRPÑA:	Percepción de las niñas de los roles de las personas.
3.3	PRPÑO:	Percepción de los niños de los roles de las personas.
3.2/3.5	QLÑA:	Qué leen las niñas.
3.2/3.5	QLÑO:	Qué leen los niños.
2.2/2.4	RAVÑA:	Reacción de las niñas ante la violencia.
2.2/2.4	RAVÑO:	Reacción de los niños ante la violencia.
2.2/3.4	RFV:	Reacciones Familiares hacia la violencia.
2.2	RPV:	Reacciones del profesorado ante la violencia.
1.5	SOVÑA:	Soluciones a la violencia de las niñas.
1.5	SOVÑO:	Soluciones a la violencia de los niños.
1.4	TV:	Tipos de violencia.
	TVQVF:	Temática de lo que las familias ven en la televisión.
3.2	TVQVÑA:	Temática de lo que las niñas ven en la televisión.
3.2	TVQVÑO:	Temática de lo que los niños ven en la televisión.

Ilustración 6. Categorías de análisis de contenido.

Hay que destacar que en esta investigación la triangulación se llevó a cabo durante todo el proceso de la investigación, con la información obtenida en las dos fases

realizadas, el Estudio de Casos y el Análisis Estadístico. A través de este proceso se buscó la concordancia como forma de convencer de la precisión de los datos.

VII.6 RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

En la descripción de los resultados de los datos obtenidos con los distintos instrumentos de recogida de información empleados y debido su volumen en extensión y profundidad, presentamos una secuencia narrativa en el discurso expositivo de los datos con ejemplos que los ilustran procedentes de las distintas fuentes descritas anteriormente. En los gráficos y tablas aparecen las categorías más frecuentes en las entrevistas, observación, dibujos,... y líneas de las transcripciones realizadas. Los números que aparecen al lado de cada línea de los textos extraídos de las entrevistas están referidos a cada una de las líneas del análisis de contenido realizado con el programa informático AQUAD-6. Cuando había frases y expresiones que no se entendían se representaba con (???). En todo el proceso de investigación se ha observado las diferencias por sexo como se describe a continuación.

En esta primera fase la muestra de estudio la compone 1 grupo de cada nivel de la etapa primaria del centro seleccionado en la localidad de Ayamonte (Huelva). Las características organizativas de este colegio público y las razones que justifican su selección aparecen descritas en el apartado VII.1 y VII.2. El equipo directivo de este centro seleccionó aleatoriamente una clase de 1º a 6º de Primaria, aunque en función del horario escolar, de las materias a impartir en los días de realización del trabajo de investigación y de la disponibilidad del profesorado de cada curso. Entrevistamos a todas las niñas y niños que pertenecían a estas unidades seleccionadas y que representan un total de 70 niñas y 50 niños.

CURSO	Nº NIÑAS	Nº NIÑOS
1º	12	6
2º	12	10
3º	15	8
4º	11	11
5º	11	11
6º	9	4
TOTALES	70	50

Tabla 2. Número de niñas y niños entrevistados

Como se detalla en el punto VIII.2, se complementó la información obtenida en el centro seleccionado para el estudio de casos con la de contextos similares. El objeto era aportar mayor rigor a las conclusiones por lo que se entrevistó a niñas y niños de otro colegio, un CEIP situado en la localidad onubense de Gibraleón. En este centro se entrevistaron a 30 niños y 30 niñas, 5 de cada sexo de 1º a 6º de Primaria.

Para iniciar el análisis de los datos recogidos sobre los niños y las niñas de Primaria parece oportuno, en primer lugar, exponer las categorías que se han utilizado y que han sido fruto de un proceso de triangulación (análisis, comparación y consenso) entre dos personas del equipo de investigación y un profesor colaborador. Este proceso se inició con el análisis de los significados de las categorías que se habían detectado y definido individualmente para elaborar la relación definitiva que es la que se ha seguido en la presentación de los resultados.

Las categorías de análisis para definir y analizar las manifestaciones de violencia hacia las niñas en los primeros años de la escolaridad donde se instauran comportamientos y actitudes que van a determinar sus relaciones cuando sean adultas, han sido las siguientes:

- Espacio físico y temporal donde ocurren los hechos violentos
- Percepción de la violencia infantil por la personas adultas
- Características personales de quien recibe la agresión
- Comportamiento y características de la persona violenta
- Reacción del entorno cercano ante la violencia: grupo de iguales, profesorado, padres, madre y familia, en general.
- Reacciones de la víctima
- Sexo de las personas que frecuentemente inician las peleas
- Sexo de las personas que frecuentemente reciben las agresiones
- Causas de las conductas violentas
- Tipos de agresiones que se dan
- Acciones que inician la violencia

- Recursos y personas que se consideran un apoyo y defensa ante las agresiones
- Conocimiento conceptual y vivencias de los niños y de las niñas acerca de la violencia
- Relaciones de convivencia con el grupo de iguales y familiares
- Influencia de las nuevas tecnologías en las conductas violentas
- Forma de resolver los conflictos

En el análisis de los resultados resulta llamativo que señalen, tanto los niños como las niñas que el lugar donde ocurren con más frecuencia las situaciones violentas es la clase, el recreo, el colegio en general y la calle, como se observa en el gráfico 1.

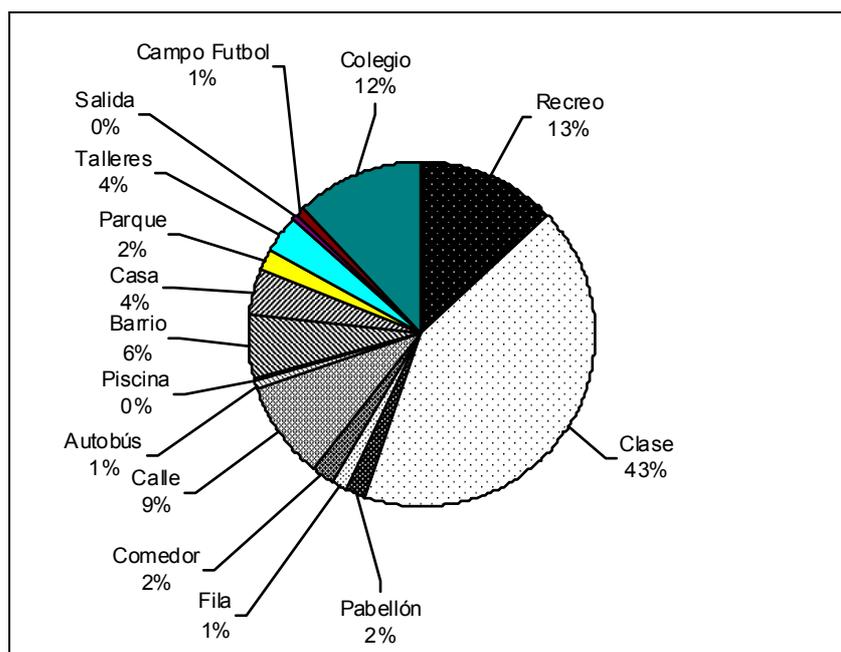


Gráfico 1. Lugar donde ocurren los hechos violentos.

Con estas afirmaciones se pone de manifiesto que muchas veces no somos conscientes de esa violencia. Resulta paradójico, a la vista de los resultados, que en nuestra presencia, pues nunca están sin una persona adulta el aula, sea cuando ocurren estos acontecimientos.

Puede ser debido a que la violencia se oculta y tratan de que pase inadvertida, tanto por parte de la persona que agrede como de la víctima, o que la violencia infantil tiene unos matices diferentes que las personas adultas no valoramos igual que los niños y niñas que se implican en ella, pero que sí las catalogan y las sienten como tales. Lo que popularmente calificamos como “cosas de niños”, puede tener para nuestras criaturas una importancia y trascendencia que la convierte en “su violencia”.

Estas acciones representan los acontecimientos que suceden en otros contextos sociales y ante los que la ciudadanía permanece impasible, porque se explican con criterios que los toleran y no los eliminan. Si estos comportamientos no se corrigen, tanto en la escuela como en la familia, se reforzarán en su conducta, ya que reincidirán según sus intereses.

Uno de los lugares más usuales de los actos violentos son los intercambios de clase, cuando sale un maestro o maestra y entra otra, en esos breves momentos es cuando aprovechan para dar rienda suelta a sus violencias, a resolver de forma violenta sus relaciones humanas, etc.

2406 Por ejemplo, yo le hago así a uno y ya el otro
2407 empieza a meterse y hay veces que tenemos nosotras
2408 que meternos para separarlos, porque no hay manera de
2409 de separarlos, en los intercambios de clase (María, 11 años)

Otros espacios donde se producen estas situaciones de violencia aunque, según dicen, con menor frecuencia son el patio de recreo y el colegio en general. La violencia irracional en el deporte también se detecta en los patios del recreo entre los niños.

197 A lo mejor, por ejemplo, los otros días estábamos
198 jugando al fútbol en el recreo y le dieron a Moi un
199 pelotazo sin querer, claro, el niño no le quiso dar a
200 posta ¿no?
201 Sí
202 Y Moi se levantó llorando, a cogerlo, (¿¿¿) pero
203 palabrotas y lo quería matar, eh (Carmen, 10 años)

5010 Si, por lo del fútbol, que una gana a la otra y ya se
5011 están peleando
5012 ¡Bueno!, al final, el fútbol, es para pelearse ¿no?
5013 Sí (Sara, 8 años)

5732 Porque empiezan a jugar al fútbol, uno dice que es
5733 una cosa, otro que no, se empiezan repujando y
5734 eso
5735 Si ha sido gol, no ha sido gol, que ha sido falta
5736 Y al final, se pelean (Ana, 9 años)

1524 Algunas veces, cuando estamos jugando al fútbol y
1525 uno va a chutar y le da un pelotazo en la cara, pues
1526 ya, al que le da un pelotazo en la cara pues empieza
1527 a pegar y todo (Rubén, 9 años)

El momento del juego es otro de los momentos más conflictivos, pues se dan gran cantidad de peleas por no saber ceder, perder o por el mayor o menor contacto físico que la práctica de los juegos proporciona.

2444 En la pista del recreo
2445 Del fútbol
2446 Por ejemplo
2447 Ah, en la pista del fútbol (Juan, 10 años)

5168 En el recreo (Pilar, 12 años)
7239 En el Pabellón (José, 9 años)
7853 No, en el recreo, y (iii) donde está la fuente (José, 9 años)

Normalmente las niñas y niños mayores quieren ocupar siempre las pistas de juego que les apetece en detrimento de las criaturas más pequeñas que ocupan los espacios laterales.

Las pistas de fútbol siempre están ocupadas por los niños y a las niñas no las dejan ni acercarse, lo mismo ocurre con las niñas y los niños de los cursos más bajos de Primaria.



Ilustración 7. Patio de recreo: juegos de las niñas

La jerarquización se sexo primero y de edad, después, establece los criterios de uso de los espacios. La intervención y mediación del profesorado es importantísimo para que no se de la violencia ni impere la ley de los más fuertes.

2448 Los niños juegan mucho en las pistas, que si hoy me toca a mí,
2449 no, hoy me toca a mí, y empiezan a pelearse (Elena, 7 años)



Ilustración 8. Patio de recreo: juegos de los niños

En la calle, que es cuando se puede pensar que más peleas se dan porque pueden escapar de la percepción y control de las personas adultas con más facilidad que dentro del aula, es uno de los lugares en los que señalan que esporádicamente perciben agresiones. Esto puede explicarse porque las relaciones son menos cercanas y estables en el tiempo.

Un hallazgo relevante es que las personas que inician las peleas son los chicos en más de la mitad de los casos (Gráfico 2). Con estos resultados nos corroboramos en la necesidad de hacer un planteamiento reeducativo de la violencia sobre los niños como agresores y también sobre las niñas para que cuando sean mayores no se expresen como hace una mujer maltratada¹:

“Anoche él me volvió a golpear, pero esta vez fue mucho peor. Si logro dejarlo, ¿qué voy a hacer? ¿cómo podría yo sola sacar a los niños adelante? ¿qué pasará si nos falta el dinero? ¡Le tengo tanto miedo! Pero dependo tanto de él que temo dejarlo”.

¹ Mensaje anónimo publicado en <http://es.genocities.com>

El rol masculino establece como características de los varones la fuerza e incluso la violencia.

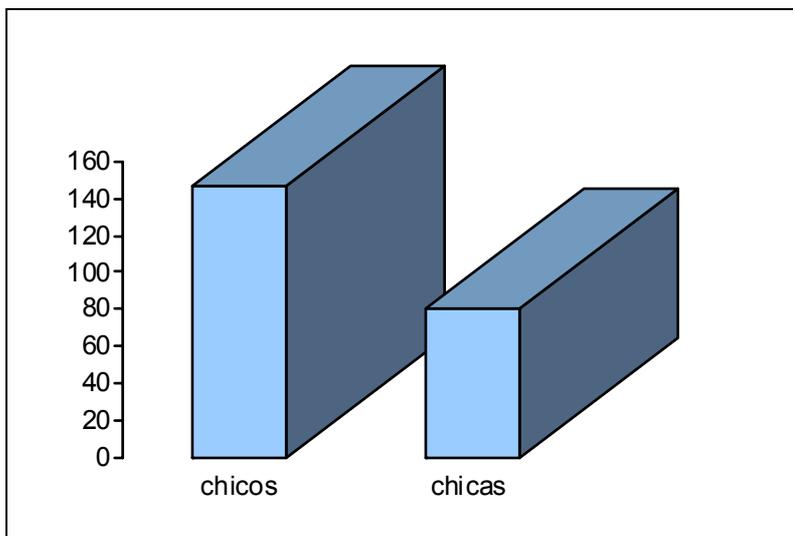


Gráfico 2. Personas que inician las peleas.

De la información obtenida se deduce que, aunque en Primaria se pelean los niños y las niñas, son ellos los agresores en la mayoría de los casos y quienes inician las peleas (gráfico 3).

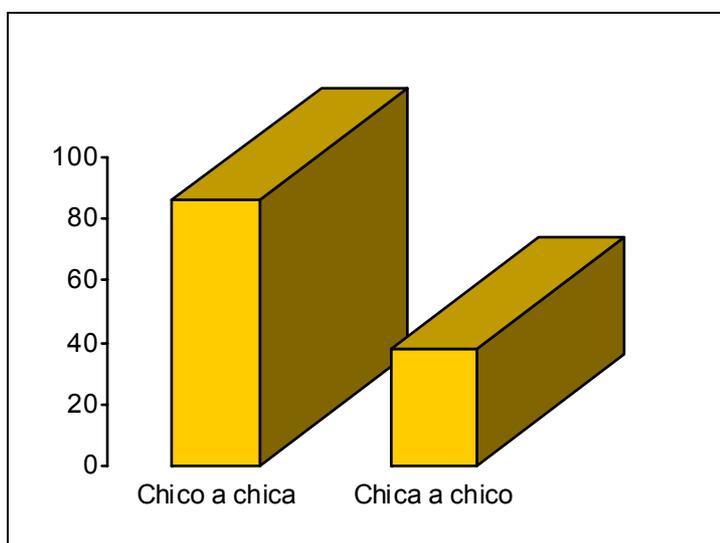


Gráfico 3. Sexo de quien inicia la pelea.

Las niñas se ven implicadas en menos ocasiones que ellos en los actos violentos y cuando lo hacen se ven afectadas como víctimas (Gráfico 4).

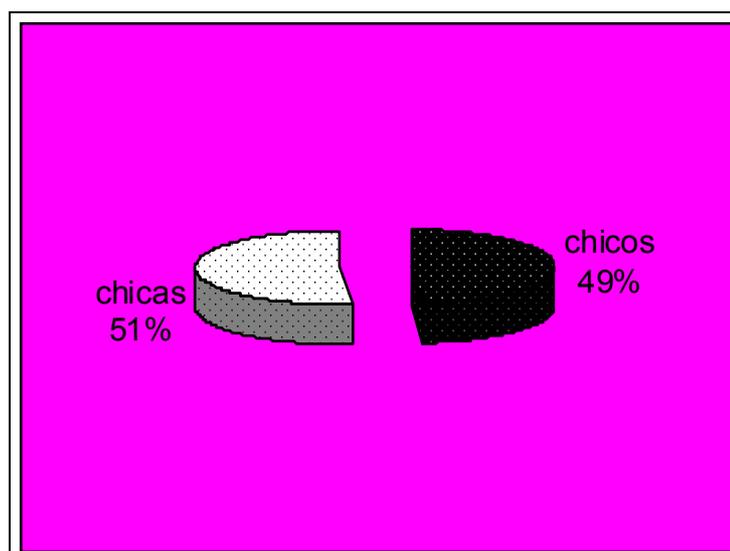


Gráfico 4. Sexo de la víctima de la agresión.

Se puede pensar que las acciones con las que inician los actos violentos son las agresiones verbales y a medida que se agudizan las discrepancias en la situación polémica se dan otro tipo de actos como la agresión física, sexual o gritar sin que se intente el diálogo. El análisis de los resultados (gráfico 5) nos confirma con contundencia el gran espacio que ocupa la violencia física entre nuestro alumnado lo que, en cierto modo, provoca una convivencia deshumanizada.

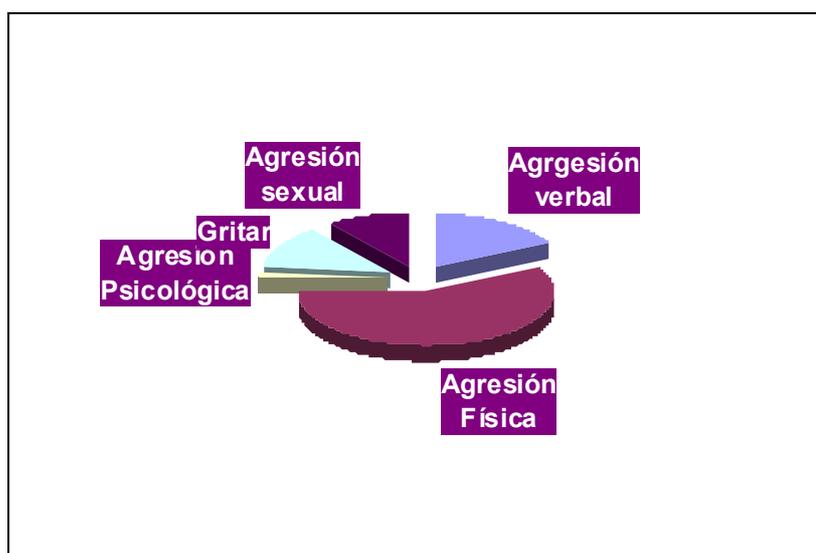


Gráfico 5. Tipo de agresiones

La violencia de los niños hacia las niñas es fundamentalmente física, según las afirmaciones de las niñas y los niños que hemos entrevistado.

- 780 Los niños pegan patadas
- 781 Los niños pegan patadas (¿¿¿)
- 782 Te tiran al suelo (Juana, 9 años)

También la violencia de las niñas hacia los niños es fundamentalmente física e igual de contundente aunque con menos cantidad de respuestas, por la menor cantidad de agresiones, como se pone de manifiesto en los resultados que ilustran los gráficos anteriores.

- 777 Pues las niñas lo que pegan más son guantadas o patadas
- 778 O arañan con las uñas (Juan, 11 años)

Pero aunque sea en casos mínimos, o por lo menos que lo expresen en nuestras entrevistas, también aparecen casos de violencia sexual de los niños hacia las niñas.

- 4458 Me estaba todo el día tocando, y a mí “eso”
- 4459 Y se lo dijiste, que no te tocara y, ¿te quería tocar
- 4460 más?
- 4461 Pues claro, cuanto más se lo decía, más me tocaba, y
- 4462 un día le pegué y los niños decían: ¡Dios!, Jesús, te
- 4463 ha pegado fuerte, eh, porque ya me tenía harta
- 4464 (¿¿¿) podía aguantar, un día va, me toca el culo, y
- 4465 (¿¿¿), y encima le echa la culpa a otro, se pone:
- 4466 anda, mira que tocarle el culo a Carmen, es lo que
- 4467 yo te he dicho, que (¿¿¿) no soy, se pone: a ver si te
- 4468 atreves y ahora va y le dice (¿¿¿), es que, ahí te coge
- 4469 bajada (Ana, 11 años)

La respuesta más común de las personas que reciben la agresión es que reaccionan defendiéndose con otro ataque físico. Con lo que se conforma una espiral de violencia (gráfico 6), aunque la contundencia de las reacciones es variable y no siempre es proporcional a la acción recibida.

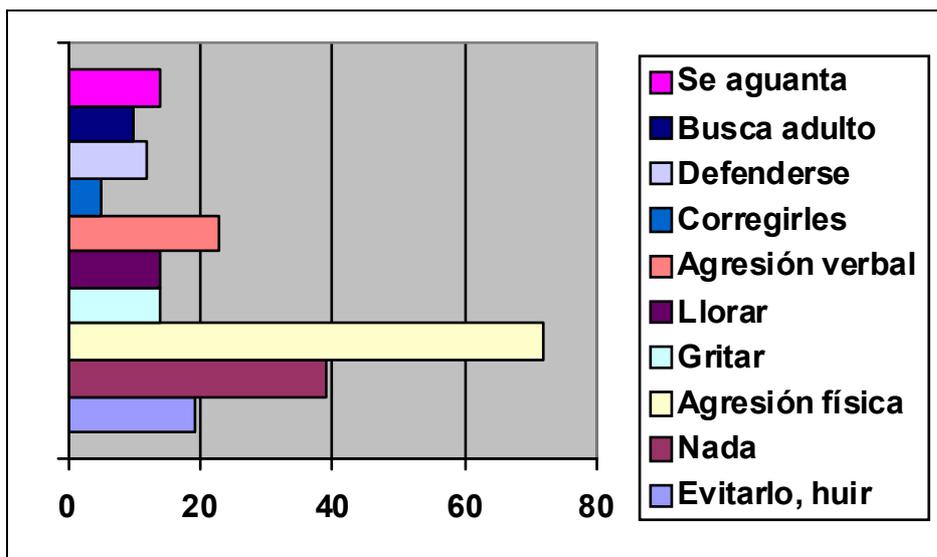


Gráfico 6. Reacciones ante la violencia recibida.

Cuando analizamos las reacciones de quienes reciben una acción violenta se observa que las niñas destacan sobre los niños en casi todas las respuestas, menos en las de amenazar, imponerse o “pasar” (inhibirse) y sin embargo los niños no dan nunca como respuestas que su actuación sea huir, decírselo al maestro o maestra o regañar.

Las niñas destacan en número en la pasividad, que ellas expresan como “no hacemos nada”.

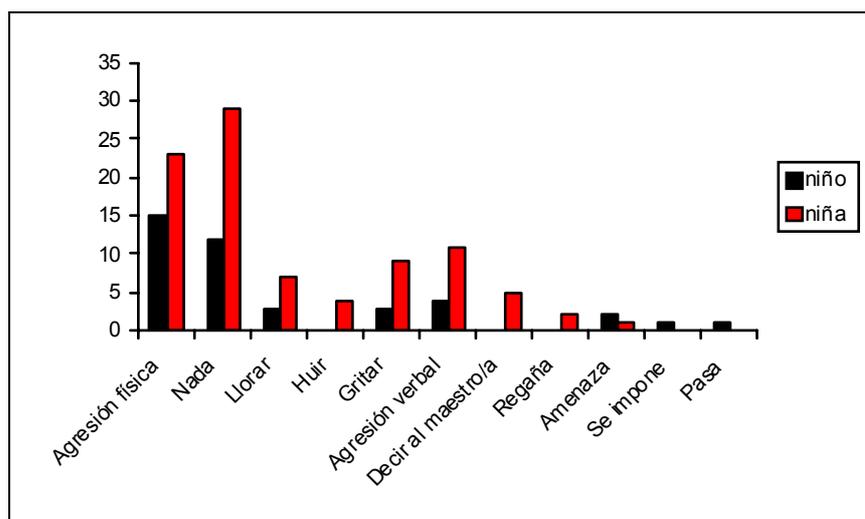


Gráfico 7. Reacciones ante la violencia recibida, por sexo.

En general, las niñas cara a la violencia y a quienes les agreden.

114 Estaba yo con mis amigas y a mí no me lo querían
115 quitar, yo decía que no era mío y yo pues tuve que
116 quitárselo de las manos (¿¿¿) y yo me lié a pedradas y
117 decía: como te coja te vas a enterar (Sara 10 años)

253 Bueno, regular, a ver, al final le pegué yo a el (¿¿¿),
254 yo le pegué
255 ¿Cuándo?, cuando te quitaron, cual era lo que
256 me estabas contando
257 Yo estaba allí en la clase y no me dejaban salir
258 Uno de tu clase ¿no?
259 Sí, y no me dejaron salir y él no me dejaba y una de
260 las veces me cogió del brazo y le dije: ¡que te doy
261 una torta!, entonces ya pues no, entonces él ya se
262 fue. De tanto miedo que cogió no se lo dijo ni a la
263 maestra (Josefa, 11 años)

322 Tú te defiendes también ¿no, Marisa?
323 A mí me da igual que tenga la niña 18 años que
324 pueda tener la edad que quiera, ella me pega, pero
325 yo también le voy a pegar, porque yo no e voy a
326 quedar quiete, ahí parada
327 Aunque muchas veces las cosas no debieran ser así (Marisa, 12 años)

Hay ocasiones que para defenderse le cuentan el conflicto a una persona adulta,
y cuando estas situaciones acontecen en el colegio es al maestro o maestra.

5848 Hombre, cuando le pegas, pues te da igual, pero
5849 después lo piensas y yo qué sé, dices: pues se lo voy
5850 a decir al maestro o algo

4520 Se lo decimos al profesor para que los castigue en el
4521 recreo sin jugar al fútbol
4522 Y muchas veces nos defendemos nosotras mismas

Aunque son pocas las niñas, algunas se defienden con la misma violencia que
los niños que las agreden.

8047 ¿Si?, ¿te defiendes?
8048 Claro no, pues si me viene a pegar yo no me voy a
8049 quedar con los brazos así cruzados
8050 Así, venga, pégame, le suelto un derechazo, hombre,
8051 y ya está
8052 Y ¿todas las niñas hacen eso?, o algunas no
8053 Algunas no lo hacen
8054 No, todas las niñas se cogen de los pelos
8055 Sí, y yo no, yo pego puñetazos y patadas

Hay veces que estos casos pueden tener como finalidad de hacer daño a la otra
persona, y de disfrutar con ello, más que de defenderse.

8056 Bueno
8057 Es más guay

8058 ¿Por qué es más guay, dices?
8059 Si (¿¿¿) para que te quede aquí un mechón de pelos para
8060 acá
8061 Es que acá...
8062 Es más guay puñetazos
8063 (¿¿¿)
8064 Pero ¿por qué hay que llegar a eso, por qué
8065 no resolvéis las cosas de otro modo?
8066 Porque no se puede, no se puede
8067 ¿No se puede?
8068 La otra persona está un poco pirada de la cabeza y como
8069 que no...
8070 Y tú ¿qué piensas?
8071 Yo, que (¿¿¿)
8072 Igual que yo, y después me piden perdón y me lo
8073 tendré que pensar (María, 11 años)

La reacción de otras niñas cuando presencian una pelea de niñas es ejercer de intermediarias y separarlas. Cuando el enfrentamiento es entre personas del sexo contrario tiene que ser una persona mayor quien intervenga para terminar con el conflicto. Es decir, no se ejerce la mediación sino la autoridad.

353 Pero y ¿entre ellos?, si los maestros no están y
354 vosotras los veis, entre ellos ¿cómo lo resuelven?
355 Ellos no lo resuelven, ellos se siguen pegando hasta
356 que viene alguien a separarlos (¿¿¿)
357 Síno no se separan
358 Y las niñas, cuando se pelean las niñas entre ellas
359 ¿cómo lo resuelven?, o se pelean
360 Porque a lo mejor hay muchas niñas y las separan
361 las dos y a lo mejor, al otro día, es culpa mía (Carla, 10 años)

3845 Y si se pegaran, ¿qué haríais?
3846 Yo, si se pegan, me voy a casa de mi tía (Luis, 11 años)

Hay niñas que ante las agresiones o las peleas practican el diálogo.

3981 Cuando os peleáis vosotras, ¿cómo lo arregláis?
3982 Hablando (Emilia, 9 años)

En el caso de los niños las reacciones ante las agresiones son más violentas. La amenaza de tomar represalias a la salida del colegio es la más común de las acciones que llevan a cabo los niños.

363 ¿Sí? y los niños ¿no se comportan así?
364 Los niños, a la salida dicen: verás cuando lo coja (Luis, 10 años)

2401 Por ejemplo, ellos se pelean en el recreo y después,
2402 en la salida, se vengán
2403 En la salida se esperan, en la puerta, para pegarse (José, 9 años)

El androcentrismo y los roles que se transmiten desde una ideología violenta y machista empiezan a aflorar desde la Educación Primaria y a veces prefieren sufrir un castigo por parte de la maestra o el maestro. En lugar de reflexionar y pedir perdón por la conducta violenta, se reafirman en su conducta y posteriormente se vengarse a la salida del colegio.

4586 Es que como ellos nunca quieren, a lo mejor le dice
4587 la maestra: oye, pides perdón o no sales, y dice: pues
4588 prefiero quedarme aquí, eso lo han hecho.
4589 Otras veces, para irse y no estar más, pues le piden ir a orinar
4590 y ya está.
4591 Pero no lo hacen porque estén convencidos,
4592 porque lo sientan
4593 Que va
4594 No, porque luego dice: como te coja a la salida, que
4595 te pille, te vas a enterar (Raúl, 11 años)

En la mayoría de los casos la reacción de los niños entrevistados a la agresión es la agresión, incluidas las peleas que ocurren con niñas.

5418 Bueno, bueno, y ustedes, ¿cómo os defendéis
5419 cuando os araña una niña?
5420 Le doy una colleja
5421 Y tú también hablas que no veas, en..., yo te he
5422 visto a ti hablar, ¿él habla discutiendo? (Manuel, 10 años)

8985 ¿qué hacéis?, ¿qué habéis hecho?, tú, cuando te
8986 has peleado
8987 Pues pegarle más fuerte, hasta que venga el maestro (Raúl, 10 años)

9684 Pero si tú ya le pegas por (¿¿¿) esa, pues ya después
9685 Pero es verdad, primero piensa lo que tienes que
9686 hacer y después, pero
9687 Lo que yo defiando la pelea porque me viene a pegar
9688 a mí, pues yo ya le doy y me siento bien, porque (Alberto, 9 años)

Pero también está el comportamiento del niño que tras salir impetuosamente, se detiene ante la explicación que recibe de la víctima.

201 Sí
202 Y Moi se levantó llorando, a cogerlo, (¿¿¿) pero
203 palabrotas y lo quería matar, eh
204 ¿Si?
205 Y no le hizo nada porque el chiquillo se lo dijo, no le
206 quería dar a posta (Daniel, 11 años)

Otra reacción común la pasividad y sería conveniente profundizar en el análisis de las razones de su existencia. En las edades estudiadas las personas agredidas, al igual que ocurre con muchas mujeres, se bloquean y no responden con ninguna conducta

hacia la violencia que reciben, porque temen las represalias. Ello provoca que no se rebelen ante estas injusticias e incluso que oculten que han sido maltratadas por parte de alguien de la clase.

Una niña de 5º de Primaria nos relató que:

“Un día que mi padre se quería ir a la discoteca con mi tío no encontraba el cinturón. Se enfadó mucho con mi madre. La tiró en la cama y le pegó. La golpeó en la cabeza y ella comenzó a echar sangre por la nariz” (Carmen, alumna de 5º de Educación Primaria).

Y para que ninguna persona cuente vivencias como lo hace la niña que entrevistamos para conocer su experiencia sobre violencia es una de las razones por las que hemos realizado este trabajo.

Las relaciones afectivas, el amor, pueden tender trampas muy peligrosas que originan las relaciones de dominación-sumisión. En estas relaciones se genera una dependencia de la víctima y del agresor. Ella porque sola se siente que no es nadie. El miedo y la angustia la paralizan y tiene reacciones como las que señala la chica de la entrevista:

“Mi madre fue al médico y le contestó que se había caído, porque mi padre le dijo que como contara algo de la pelea, la mataba. Y ella no quería separarse porque podía perdernos, si mi padre decía que nos teníamos que ir con él”.

Ellas sienten que no les gustan las acciones de los varones, pero asumen que sus expresiones y reacciones a las conductas de ellos no tienen ningún efecto para evitar aquello que les molesta. Aceptan de forma pasiva la agresión.

- 4429 Vosotras ¿qué hacéis?
4430 Pues ponernos en la pared
4431 O ponernos en la pared para que no nos den y nosotras
4432 le damos o,
4433 O, o, pero, ¿se lo decís?, que no os den sardinetas,
4434 o os aguantáis
4435 Nosotras se lo decimos
4436 Y él sigue
4437 Sí (Rosa, 8 años)
- 4479 Y ¿por qué no se lo decís?, ¿por qué (¿¿¿)?
4480 Si se lo decimos, sí, pero contra más se lo digas, más
4481 lo hace (Rosa, 8 años)

También están los niños que aceptan y asumen, aunque sufren la violencia y no hacen nada para evitar las agresiones contra ellos. Esto pone de manifiesto que la violencia no tiene sexo, tiene género.

- 2531 Bueno, bueno, y él ¿se va?
- 2532 No, él se....
- 2533 El se aguanta
- 2534 Se aguanta ahí y (¿¿¿) (Pablo, 10 años)

Y esta cuestión se pone de manifiesto cuando es una niña la que inicia un acto violento hacia un chico, ya que hay casos que varían muy poco sus acciones respecto a las de ellos. También predominan las agresiones físicas y le siguen en menor importancia las agresiones verbales y los gritos (gráfico 8). Pero su manifestación de la violencia es diferente en continuidad en el tiempo y en intensidad en la reacción. Desciende considerablemente la agresión sexual en el caso de las niñas, tal vez por ser más respetuosas con el espacio privado y tener más asumido el derecho a la intimidad que tienen las personas.

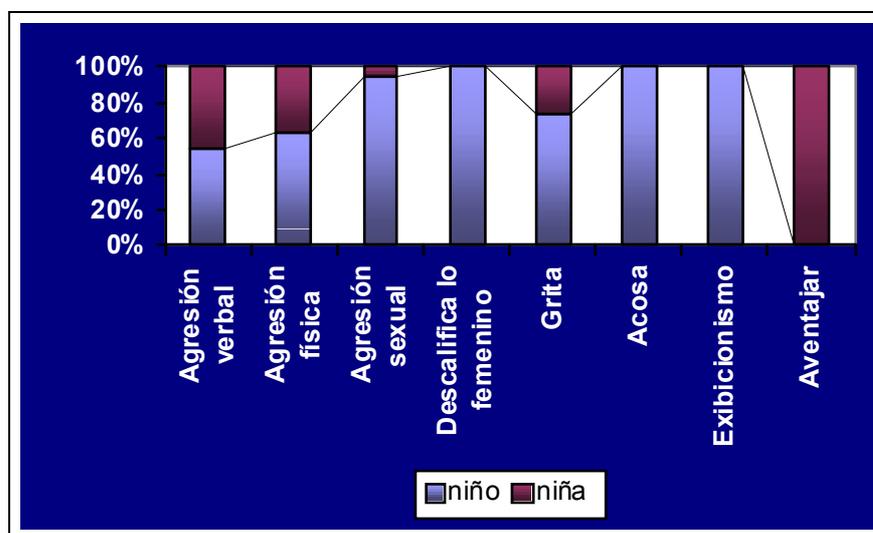


Gráfico 8. Acciones que inician la violencia, por sexo.

Los varones están bajo la influencia del machismo que transmite el mensaje de que uno es superior y “mejor” frente a los que no son como uno mismo. Se utiliza este sentimiento de superioridad para justificar la discriminación y la violencia.

Como afirma Rojas Marcos (2008) habría que ir a la infancia para entender y resolver los casos del violento “de carrera”. De hecho en cualquier parte del mundo los varones, mayoritariamente frente a las mujeres, son verdugos y víctimas, los que más delitos violentos cometen y quienes más los padecen. Sean infanticidios, parricidios o en suicidios, las tasas son abrumadoramente masculinas. El hombre es más violento desde el alba de los tiempos y la cultura ha fomentado esa violencia. La testosterona hace al varón más activo físicamente, y si eres más activo eres más proclive a la violencia. La mujer está más pegada a la vida y cuando protagoniza una acción violenta, es mucho más llamativo.

La importancia del contexto y de la relación con las personas adultas tiene un papel muy importante que numerosos trabajos han puesto de manifiesto. Según el psiquiatra Rojas Marcos (2008) “si un niño llega a los 12 años sin haber aprendido los sentimientos de compasión y empatía con el sufrimiento de los demás, tiene muchas posibilidades de terminar realizando acciones violentas. Durante los años de la infancia, es fundamental que el niño se sienta seguro, querido y con los estímulos apropiados a su edad.

Por eso es muy llamativo el comportamiento de quienes presencian la escena violenta que les dejan actuar frente a respuestas positivas, como serían separarles, regañarles, corregirles y denunciarles a los maestros y maestras (gráfico 9).

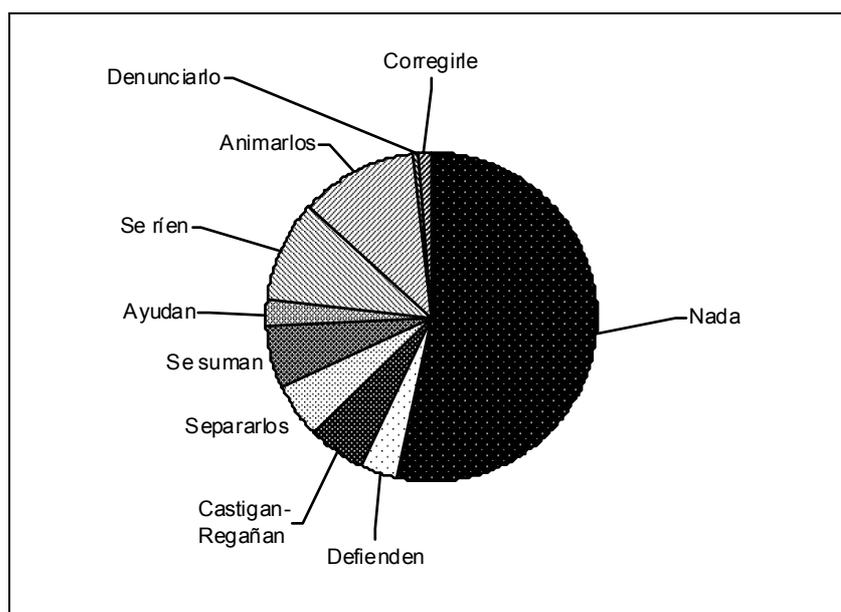


Gráfico 9. Reacciones ante la violencia percibida

Lo que sí se puede concluir es que las reacciones de las personas ante las agresiones percibidas, son prácticamente nulas, probablemente como sistema de defensa particular. Se justifican afirmando que no les afecta a ellas y tratando de eludir el conflicto. Aparecen acciones tan nocivas como la misma violencia en sí, que son las acciones de reírse de la situación y de las personas que se pelean o animarles a seguir con la violencia como si se tratase de un circo romano.

8978 que está alrededor ¿qué hace?

8979 Pues la pican

8980 Pégale más, pégale más y no separan (María, 10 años).

En cuanto a las reacciones y actitudes familiares más comunes y generalizables ante la violencia entre los niños y las niñas se puede describir la familia del agresor no presta ninguna atención, ni cuidado a la víctima que ha agredido su hijo y tiene que intervenir la familia de la víctima en su defensa. Esto muchas veces, dependiendo de las actitudes y la educación de las personas que acometen estas acciones da lugar a buenos resultados o a mayores conflictos que pueden acabar hasta en los juzgados.

2617 Bueno, y ¿no se lo dijiste a nadie lo que, no le

2618 dijiste a nadie lo que te estaba pasando, no

2619 pediste ayuda ni nada?

2620 Sí, fui a casa de la madre y no echó cuentas

2621 Bueno, y después, tu madre ¿qué hizo?

2622 Pues fue para allá (¿¿¿), no sé qué

2623 Y te defendió

2624 Sí (Sara, 9 años).

De lo anterior se puede deducir que el círculo de la violencia se origina también en este contexto, ya que la familia de la víctima se altera y manifiesta su desagrado de forma visceral, no pacífica, ni dialogada de todo lo cual las criaturas toman nota y luego lo reproducen.

4228 La gente no hace nada, porque el padre un día... pues mi

4229 hermana le pegó al niño ¿no?, y viene el padre y

4230 dice: como le pegues más te arranco la cabeza,...

4232 las mujeres del barrio le tienen miedo a él, porque no

4233 sabe lo que hace tampoco (Alicia, 9 años)

Por ello se deberían evitar los casos de violencia, ya que de esta manera estaríamos creando una juventud sana.

En la institución escolar es el castigo la respuesta más común para solucionar la violencia. Cuando el alumnado inicia una pelea es habitual es que el maestro o la maestra les separen y les castiguen, cuando es consciente del conflicto.

5468 Es que sino, nos castiga el maestro; si nos pegan a
5469 nosotros no pasa nada, pero si le pegamos a ellas, nos
5470 castigan
5749 ¿Si?, la maestra pegó un salto ¿para qué?
5750 Para separarlas (Juan, 7 años)

8981 Y no separan, el único que separa, el maestro
8982 ¿Si?
8983 Hasta que no lo para el maestro (Moisés, 11 años)

Sin embargo, la violencia infantil no es percibida con la misma claridad por las personas adultas. Hay ocasiones que incluso, las niñas y niños perciben estas reacciones como pasividad del profesorado y nuestro alumnado entrevistado lo denuncia así:

7896 Los maestros miran y se quedan quietos, en el
7897 Instituto, y, cuando ya se acaban de pelear, se ponen:
7898 ¿qué ha pasado aquí?, no sé qué, mira a ver, eso es un
7899 poco vergüenza, los maestros de allí, del Instituto (Daniel, 12 años).

Dentro de las instituciones educativas, aunque no sean intencionales, están los medios de comunicación. Para conocer el tipo de relación que los niños y niñas de Educación Primaria, es decir de 6 a 12 años, mantienen con las nuevas tecnologías, hay que señalar que a lo largo de todas las entrevistas realizadas detectamos que el contacto con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, entendidos como el conjunto de herramientas habitualmente de naturaleza electrónica utilizadas para la recogida, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información, es permanente. A diario niños y niñas tienen un contacto continuado con los medios de información y comunicación y la mayoría de veces alternando el uso o consumo de más de uno. De la misma forma, no es homogéneo para todo el alumnado. Dependerá de características de sexo y edad el uso que hacen de ellas o la relación que mantienen.

Les dedican mucho de su tiempo libre a las nuevas tecnologías. En general, las niñas y niños manifiestan que a la salida de los centros escolares, vuelven a sus domicilios y aunque los datos estadísticos revelan que el ordenador personal está presente en el 45.4% de los hogares andaluces, mientras que en España lo está en el

50.3%², al enumerar las tareas que realizan después del periodo escolar, el 91,6% de los casos refieren como la principal actividad que realizan al llegar a casa es “*hacer los deberes escolares*”.

Es decir, la mayoría afirma que sus padres y madres les exigen dedicar un tiempo más al estudio antes de iniciar cualquier actividad de ocio o tiempo libre.

- 10 Tú ¿qué haces cuando no estás en el colegio?, por
- 11 las tardes
- 12 Pues hago los deberes, juego con mis amigos
- 13 Y los fines de semana ¿qué haces?
- 14 Los fines de semana pues estar con mi hermano y
- 15 también juego
- 16 Y ¿a qué juegas, a qué juegas tú?
- 17 Hmmm a muchos juegos (Antonio, 7 años)

También comparten el tiempo libre en las relaciones con su grupo de iguales.

- 831 Cuando no estoy en el colegio pues juego con mis
- 832 amigas, leo un poquito para, un poquito para distraerme,
- 833 ya, pos eso
- 838 Pues me gusta jugar mucho con mis amigas, a
- 839 muchas cosas, a muchas cosas que hay (Lucía, 9 años)

Una vez concluido este tiempo que suele ser de una hora aproximadamente, los niños y las niñas se dedican a las siguientes actividades:

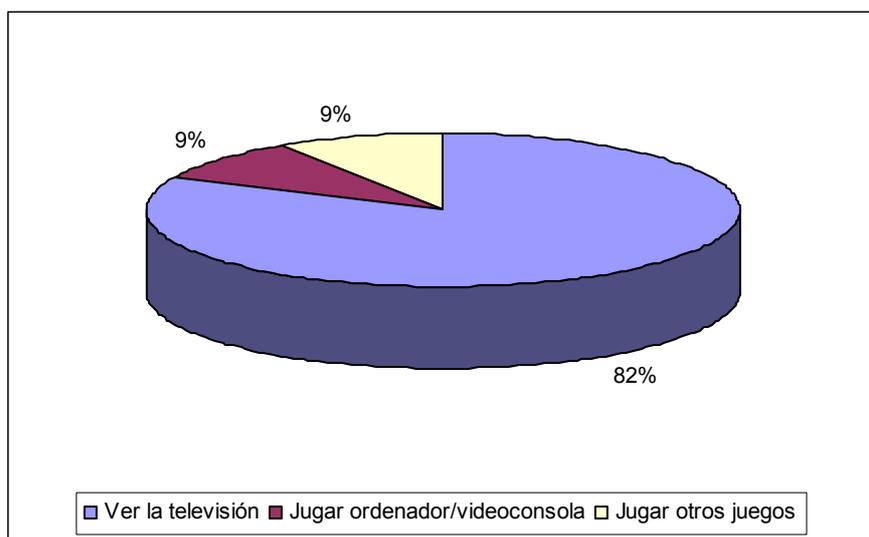


Grafico 10. Actividades extraescolares

- 1651 Pues jugar a la Play, con el ordenador y cosas de esas
- 1652 Con el ordenador y salir con los amigos y las amigas (Juana, 10 años).

² INE (2005): Encuesta sobre uso tecnologías y comunicación en hogares.

Los grupos de niños y niñas desde 1º a 3º curso de primaria, hacen un uso muy puntual con las nuevas tecnologías. En muchas ocasiones este uso se limita a la visualización de juegos de ordenador o videoconsola (Gráfico 10) con alguna persona mayor de su familia o de sus progenitores o a través del visionado de juegos informáticos educativos que se justifican con una finalidad pedagógica como el aprendizaje de lectura o cálculo (9%).

A medida que aumenta la edad, a partir de 4º curso en su mayoría, se alude a las nuevas tecnologías como forma no sólo de aprendizaje y de comunicación, sino como una herramienta de ocio y diversión. Estos datos son, a su vez, coincidentes con información obtenida en el resto de Andalucía donde el 87,3% utilizan el ordenador para tareas escolares y el 87% para oír música o juegos³. Las madres y padres a estas edades parecen permitir más el uso que sus hijos e hijas hacen de estos instrumentos, de lo que se deduce que la “edad” es un elemento significativo para permitir el acceso en la infancia a las nuevas tecnologías.

Existe una clara diferenciación de género en este aspecto, ya que sólo un 8,3% de las niñas entrevistadas manifestaron utilizar el ordenador o la videoconsola como instrumento de ocio.

El medio de comunicación que más utilizan tanto niños como niñas es la televisión. Todas las personas entrevistadas han manifestado que ven la televisión diariamente, legitimando que “*la imagen gratifica de forma inmediata*” (Ferrés, 1994).

Sobre estas cuestiones hay que destacar que la mayoría, el 92%, de todos los niños y niñas entrevistadas no acceden de forma directa a contenidos de Internet.

El medio que más influencia tiene es la televisión, ya que un 82% afirma que es la actividad de las nuevas tecnologías a la que más tiempo dedican.

En esta última además se relaciona la actividad del chateo por Internet, actividad que sin control familiar puede ser bastante peligrosa, a lo mejor nos indica la falta de control familiar sobre las actividades que realizan en su tiempo libre.

5511 Pues jugar al tenis, jugar al fútbol, jugar a la Play, al

5512 ordenador

5513 ¿Sí?, y ¿a tí?

5514 Jugar al fútbol, a baloncesto, chatear por Internet (Diego, 12 años)

³ Encuesta sobre uso tecnologías y comunicación en hogares, 2005. INE

Con respecto a las películas, las que más les gustan son las de acción, incluso las películas cargadas de violencia, de violencia sexual, en las que las mujeres son tratadas como objetos sexuales, son maltratadas e incluso violadas. Un ejemplo de ellas es “*The fats and the furiose*”. Estas películas las tienen en sus vídeos, en las imágenes de sus teléfonos móviles o en fotografías en sus cuadernos. La fuerza y la agresividad que transmiten las imagen se pone de manifiesto incluso en el colorido intenso.



Ilustración 9. Imagen de la película *The fats and the furiose* (I)



Ilustración 10. Imagen de la película *The fats and the furiose* (II)

Un número considerable de personas reclama una televisión que les “violente”. Buscan la emisión de imágenes violentas para tener su cuota de emociones después de una jornada monótona y agobiante (Tisseron, 2006).

En Internet, en algunos foros de discusión se resuelven los conflictos de forma pacífica y sosegada, pero no siempre es así, como nos relató sobre la plataforma Wikipedia un administrador de la misma, donde durante 2007 abandonaron muchos bibliotecarios (administradores) ya que otros compañeros con el mismo cargo empezaron a usar herramientas ajenas a la enciclopedia a criticar y hacer insinuaciones negativas, no sólo sobre el trabajo que desempeñaban las/os demás, si no que se realizaban auténticos ataques personales y lo que denominaban una “cacería de brujas” que destrozaban a los/as demás. A veces se envían comentarios que ridiculizan y, su violencia espontánea no se corrige, ni suaviza en el tiempo, al ser un texto escrito. Un ejemplo es el comentario de un usuario que dijo en el denominado “lugar de discusiones comunes” de Wikipedia el 14 de marzo de 2007: “Ya lo habéis conseguido, habéis echado a Dodo” . Con ello se hacía referencia a la marcha de un usuario y culpando, sin pruebas, a toda la comunidad (incluso quien se inscribió ese día).

En la actualidad, muchas de las discusiones que hay en Wikipedia para mejorar el proyecto puede ser sólo un pretexto que esconde una guerra de dos bandos. Según comentan algunos chicos es debido a que los usuarios con más relevancia de la comunidad de esta enciclopedia on-line han preferido potenciar la parte política de ésta.

Las letras de las canciones también transmiten sexismo y violencia. Algunos chicos escuchan canciones con alto contenido violento, como el de un grupo sevillano “Haze”, con letras como:

“Motores rugen al cielo gasolina sangre y fuego
La música rompe el hielo
Trae la potencia pa tu carro...”

Especialmente alarmante nos ha parecido el testimonio de todo el alumnado encuestado coincide en señalar que sus padres y/o madres no ejercen ningún control de forma permanente o continuada de los contenidos que visualizan. Así esta práctica suelen llevarla a cabo en compañía de hermanos y hermanas o grupos de iguales. Durante el tiempo que ellos y ellas se convierten en consumidores de los medios de comunicación los padres y madres realizan otras tareas y raramente revisan la

programación infantil. Solamente en los casos en los que los menores ven la televisión en horario de personas adultas, les acompañan personas mayores de su familia. Como excepción manifiestan que sus padres y madres controlan el acceso a páginas Web prohibidas en Internet a través de programas informáticos “padres”, y en este sentido manifiestan:

241 Con mi abuela veo el tomate, La Pantoja”(Carmen, 3° curso)

506 El tomate y salsa rosa son de mayores...

507 que dicen guarrerías y tonterías...

508 y se meten con las personas...

509 y tienen los de interviú esos...

510 que salen mujeres desnudas (Javier, 5° curso)

De forma que en su mayoría hablan de los contenidos vistos en la televisión con sus amistades o grupos de iguales y en menor porcentaje hablan con sus padres y madres de las impresiones que les han suscitado los contenidos televisivos

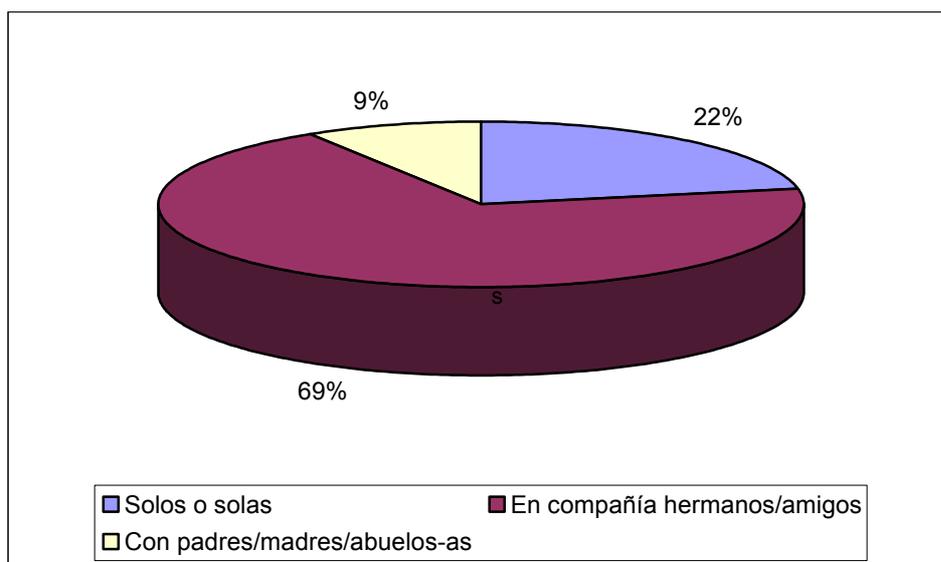


Gráfico 11. Personas con las que hacen uso de los medios de comunicación

Los programas elegidos por ellos y ellas, que tienen mayor audiencia entre este público son “*los programas de dibujos animados*”. Estos son los programas que los niños y niñas eligen como primera opción dentro de sus preferencias. Destacamos en este apartado que, dentro de las series de dibujos animados que visualizan diariamente, encontramos series animadas de contenido adulto que se emiten en horario infantil o de mañana, por ejemplo, Shin Chan que emite Antena 3 a las 9.00 horas de la mañana o los Simpson, con gran audiencia infantil emitido a las 14.00 horas por Antena 3.

La segunda elección en cuanto a programas más atractivo para los niños y niñas encontramos las película y sobre todo de ciencia ficción: Spiderman, Batman, Harry Potters, entre las más destacadas.

Y por último, las personas entrevistadas eligen la publicidad como contenidos/ programas de la televisión que les gusta ver.

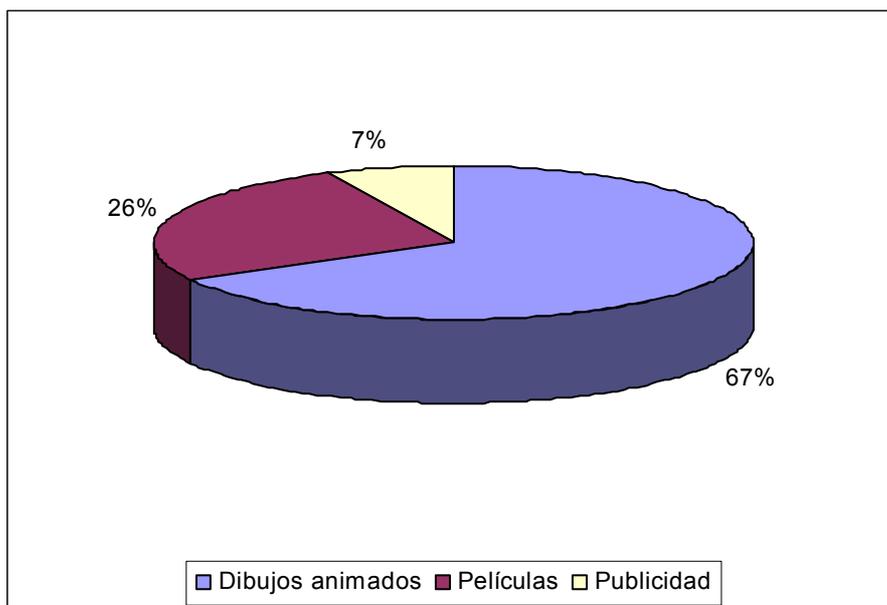


Gráfico 12. Programas televisivos más vistos.

El programa más visto en las edades estudiadas, es Doraemon, que es reconocido como favorito por el 97% del alumnado encuestado, seguido de Shin Chan con un 81,36% de audiencia y que su visión en la mayoría de casos se simultanea. La última de las elecciones que hacen a la hora de ver la televisión es Los Simpson que se emite a mediodía, a pesar de ser un programa de personas adultas y que lo prefiere el 46,21% del total.

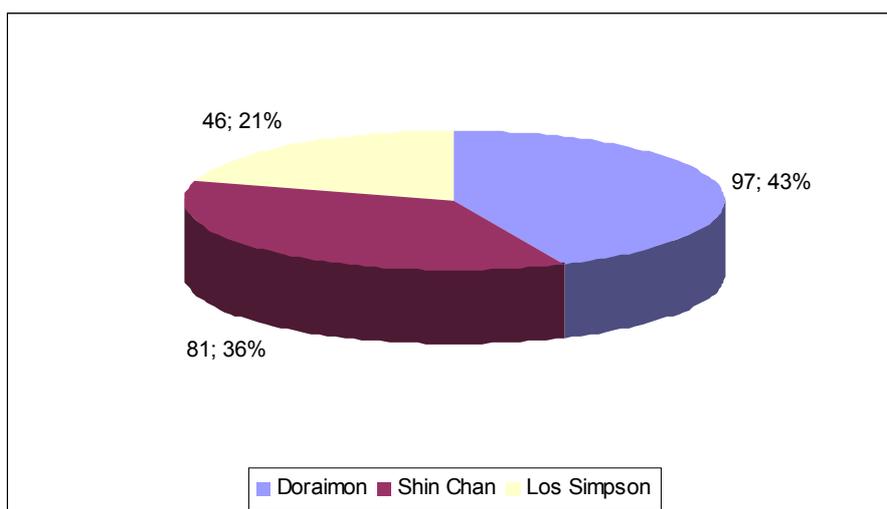


Gráfico 13. Programas preferidos.

Los niños y niñas tienen personajes favoritos muy diferenciados, los cuales reproducen fielmente las diferencias de género con los que ellos y ellas se identifican. Muchos de estos personajes pertenecen a los medios de comunicación y su conocimiento les ha venido dado a través de ellos, aunque también encontramos personajes pertenecientes a la literatura que son elegidos por los niños y niñas.

3437 Yo, yo, yo, la Bella Durmiente, que está todo el día

3438 durmiendo ahí, así, así quiero ser

3439 (¿¿¿) como ser Shinchán, (¿¿¿)

3440 Ja, ja, ja (Inmaculada, 8 años)

1357 Bart

1358 Bart, ¿el niño?

1359 Sí

1360 Pero es un poco, ¿cómo es?

1361 Un poco guarrito

1362 Y ¿su hermana?, Lisa es ¿no?

1363 Sí, su hermana no, su hermana

1364 Es muy lista

1365 Son todos contra él, el hermano es más malo que

1366 qué,..

1367 Y ¿te gusta más él siendo peor que la hermana?

1368 Sí, porque ... (Víctor, 7 años)

Los personajes elegidos por los niños tienen características comunes, en la mayor parte de los casos. Son los personajes centrales de sus historias y normalmente son “héroes valientes que luchan”.

Es decir, se dedican a participar en batallas y utilizan la violencia en todas sus actividades.

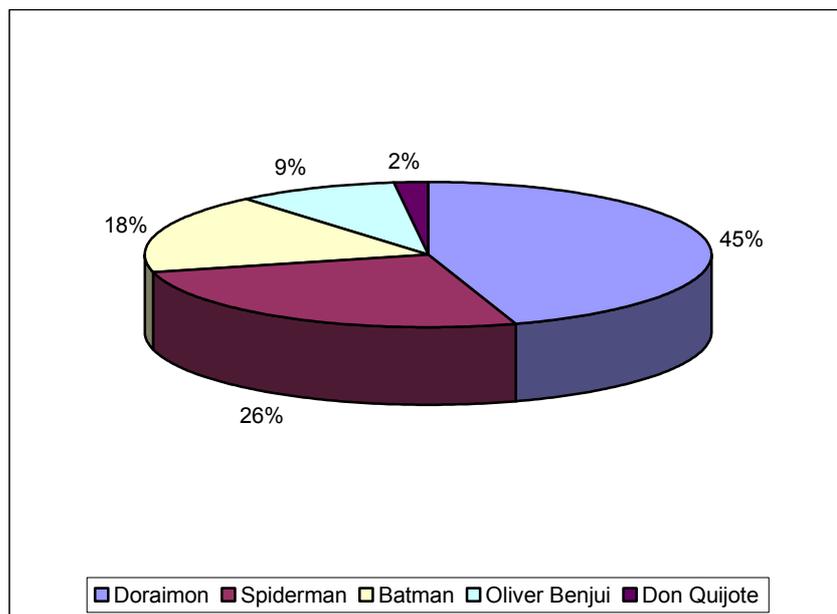


Gráfico 14. Personajes preferidos por los niños.

En el gráfico 14 se observan los personajes más relevantes para ellos. Como también se observa que destaca Doraemon como preferido.

Si tenemos en cuenta los programas que ven y las diferencias de género explícitas en ellos es obvio que las niñas encuentran, lógicamente, menos referentes en los medios de comunicación porque existen menos personajes femeninos en los programas infantiles y sobretodo menos personajes femeninos protagonistas.

Elas han elegido más personajes y figuras tradicionales de la literatura infantil o de películas de ciencia ficción dirigidas a este público. A la hora de efectuar sus elecciones las niñas siguen destacando cualidades como *la belleza, la bondad o la simpatía* como elementos valorados. Estas características han determinado su elección o relatos de la historia de sus personajes como los más deseados por ellas y que condicionan la elección “*porque se casa con el príncipe*”. En este aspecto no se ha avanzado en los últimos decenios. Ellas prefieren a la Belladurmiente (36%) y Cenicienta (31%).

Los niños siguen queriendo ser héroes fuertes que luchan y las niñas las princesas guapas que esperan que el príncipe las rescate.

Los contenidos sexistas de los programas que visualizan y de la literatura que leen están manteniendo esta diferenciación.

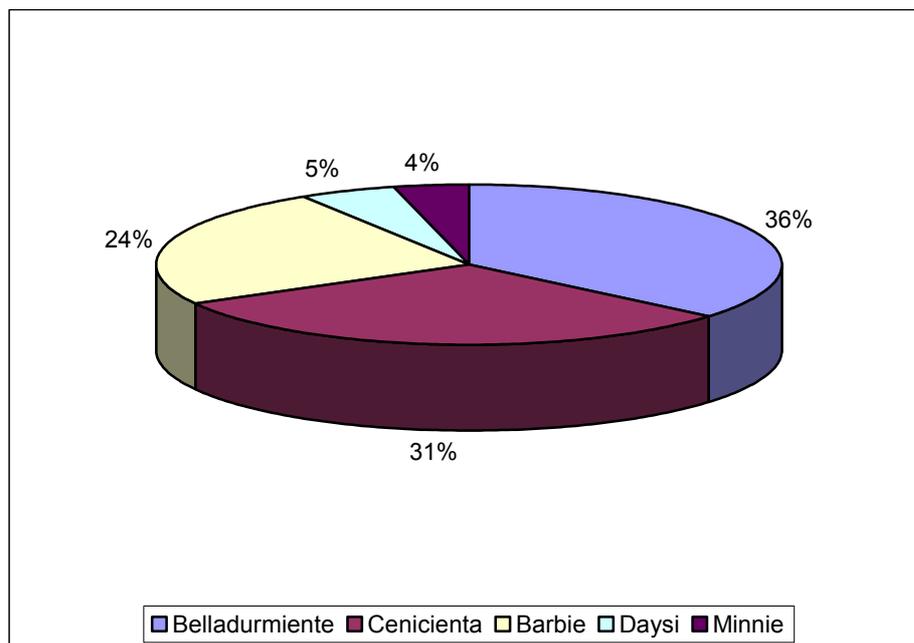


Gráfico 15. Personajes preferidos por las niñas.

Otro objetivo del estudio trata de analizar los contenidos, mensajes y la influencia que transmite las nuevas tecnologías al alumnado de Educación Primaria.

Previamente hemos de tener en cuenta que la Ley 22/1999 de 7 Junio, establece en su artículo 17 que “las emisiones de televisión no incluirán programas, ni escenas, ni mensajes de cualquier tipo que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, ni programas que fomenten el odio, el desprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social”.

Hay que hacer una diferenciación en cuanto al papel pasivo o activo que pueden desarrollar los niños y niñas frente a los medios de comunicación, por una parte podrán ser “receptores/as de la comunicación”; es decir, aquellas personas que reciben el mensaje o “perceptores/as” que es definido como quien percibe, o lo que es lo mismo, podría ser aquel grupo de personas que reciben imágenes, mensajes o sensaciones externas y que las comprenden o conocen, dándose en este último caso un proceso activo en la percepción de la información y que incluso pudiera ser de análisis crítico.

En las entrevistas realizadas detectamos que son receptores y receptoras de la información elaborada en los medios de comunicación.

Urrea, Clemente y Vidal (2000) después de estudiar los contenidos emitidos en televisión para los niños y la violencia que se detecta en estos programas, afirman que “la televisión es violenta: esto es cierto e innegable. Tan cierto como que es mucho más violenta en los programas destinados al público infantil. Pero también es: tremendamente machista, favorece descaradamente a las clases medias y altas, fomenta una serie de valores individuales y hedonista. Los niños al igual que los mayores están siendo socializados en valores que hacen que la violencia sea un instrumento para alcanzar los fines deseados.”

Este efecto se hace además más nocivo si tenemos en cuenta que a edades más tempranas la influencia de los medios es mayor. Como afirma Chivelet (2002), “aumenta su receptividad para admitir como patrones de comportamiento los modelos que crea el medio audiovisual”.

Y para determinar con mayor precisión si los medios de comunicación están facilitando el aprendizaje de la posterior reproducción de pautas de comportamiento violentas hacia las niñas, a continuación haremos un análisis de los contenidos y personajes que están actuando como referentes en el proceso de aprendizaje televisivo de niños y niñas en la escuela primaria. Hemos visualizado detenidamente estos tres programas que son, según las entrevistas realizadas al alumnado de Primaria, los programas que más consumen y demandan y también coinciden con los programas más vistos, según los índices de audiencia, por la población infantil de Andalucía.

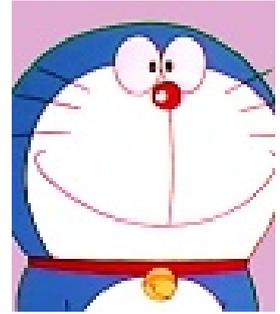
Hemos analizado los programas desde la perspectiva de género y en los contenidos violentos expuestos en ellos, con la hipótesis de que una mayor exposición de cualquiera de estos contenidos puede facilitar el aprendizaje y posterior reproducción de las conductas que se muestran en las aulas escolares. También hemos querido detenernos especialmente en las características personales de los personajes que aparecen en los programas y en los aspectos más atractivos que poseen para la percepción de los niños y niñas.

A. Programa animado: Doraemon

Es una serie infantil muy exitosa en la historia de la televisión, creada en 1970 en Japón donde nunca se ha dejado de emitir hasta la actualidad.

a) Personaje Principal

Doraemon es un extraño gato-robot azul que procede del futuro y cuya misión es ayudar a Nobita Nobita y enseñarle a ser una persona más responsable y mejor. Doraemon es capaz de encontrar solución a cualquier problema. Sale airoso de cualquier situación, es valiente, amable, optimista, luchador y tiene éxito en todo lo que emprende. Cuando su amigo acude a pedirle ayuda siempre tiene la solución perfecta para el problema por difícil que sea.



b) Personaje Secundario

Nobita Novi, un fracaso de niño al que no le gusta estudiar, ni hacer deporte, ni asumir responsabilidades y acude a Doraemon siempre llorando para pedirle que solucione sus problemas (es curioso que lo haga de esta forma, pero así lo hace mostrando una actitud femenina, de necesidad de protección y ayuda). Nobita Novi se siente atraído por su amiga Shizuka a la que siempre intenta ver desnuda o en ropa interior cuando toma un baño o se levanta su falda.



c) Personajes Terciarios

Gigante, es un chico amigo de Nobita, fuerte y rudo usa la violencia para todo el que se opone a él y como forma de coacción para que todos hagan lo que él quiere, incluida su propia madre.



Suneo, es el otro amigo de Nobita, un niño mentiroso y tramposo al que le gusta que los demás le admiren por todas sus posesiones materiales



Shizuka, es la única niña de la serie, la chica guapa, alegre y simpática del barrio que gusta a todos los niños, pero que terminará siendo la novia de Nobita. Es muy buena estudiante, paciente y perdona todas las trastadas de sus amigos. Su hobbie es darse baños, por lo que frecuentemente aparece desnuda.



Papá, es el padre de Nobita, un clásico trabajador asalariado y relajado padre japonés, además de un consumidor de saque cotidiano.



Mama, es la madre de Nobita Novi, ama de casa cuyas funciones son el cuidado del hogar y la familia y sobretodo aleccionar a su hijo, por lo que constantemente podemos verla regañando con él.



Dorami, la hermana menor que aparece ocasionalmente y como complemento a su hermano Doraemon.



Elementos que destacamos de sus contenidos:

√ Existen constantes agresiones verbales y físicas entre los personajes, que incluyen en sus relaciones y juegos las agresiones. Gigante se define como personaje por la característica de “ser el que más fuerte pega”, llegando incluso a agredir a su madre cuando ésta le reprende por su comportamiento. Nobita arremete contra sus amigos de juegos o juegan a agredirse y medir sus fuerzas. Los niños y niñas encuestadas verbalizaron alguna de sus percepciones sobre este punto:

3222 Gigante pega a Nobita y él se va llorando a casa (Alba, 1º primaria)

4231 Hay uno que se llama Gigante y

4232 entonces trata de, porque es muy fuerte

4233 siempre está pegando a Nobita (Carmen, 3º primaria).

Se observa que en Doraemon se presenta la dualidad antes comentada. Es un personaje solidario, que ayuda a su amigo y sin embargo en multitud de ocasiones le grita, le insulta.

✓ Doraemon, protagonista principal del programa. Es un robot y sin embargo se le atribuyen características masculinas.

3422 Doraemon es un robot pero masculino (M^a Carmen, 5^o primaria).

✓ Las características de las diferencias de género son plasmadas de forma clara y repetida. Por un lado están las características de la apariencia y estética físicas, ya que los personajes masculinos se identifican con vestuario y colores fuertes (pantalones y jerséis en tonos amarillos, azul, rojo) y los personajes femeninos con vestuario y colores pasteles (faldas y pelo largo con coletas en tonos rosa).

3341 Dorami es de color amarilla y blanca y

3342 saca los instrumentos del bolsillo pero para las niñas (M^a Carmen, 5^o primaria).

✓ Por otra parte, en cuanto a la jerarquización de género y las relaciones entre los personajes femeninos, se observa que aparecen en tercer lugar en orden de relevancia en el contenido. Shizuka está determinada por su relación con Nobita y adopta en muchos momentos una clara actitud de sumisión y complacencia a él o a otros personajes masculinos. La madre y la abuela de Nobita se caracterizan por actitudes y roles típicamente femeninas: amabilidad, dulzura, desempeño de tareas de ama de casa, entre otras.

✓ Las relaciones de género entre los personajes ponen de manifiesto claramente la desigualdad, como refleja el matrimonio formado por la madre y el padre de Nobita, donde el padre se convierte en el eje principal y mantenedor de la familia (trabaja fuera de casa, se divierte en los bares con los compañeros), mientras la madre adopta el papel de cuidadora y desarrolla toda su actividad en el ámbito privado (limpia, cocina y toma café mientras cotillea con otras amigas en casa).

✓ Por último, en cuanto a las diferencias de género de tipo sexual, que se están reproduciendo en este programa, destacamos que Shizuka es casualmente el único

personaje que aparece desnuda en la gran mayoría de episodios. Y no sólo esto, sino que cuando aparece desnuda lo hace como objeto de deseo sexual de Nobita, quien siempre la persigue para verla en esta actitud, duplicando así la carga de discriminación sexual que sufren los personajes femeninos y enseñando comportamientos relacionados con las agresiones sexuales desde la infancia. En estos casos los personajes masculinos son actores y los femeninos las víctimas.

Nos resulta muy ejemplificador el siguiente diálogo de una de las entrevistas a un niño y una niña:

- 134 ¿Y los niños con las niñas se enfadan?
135 De vez en cuando.
136 ¿Te dicen algo ellas Javier?
137 Cuando le tocamos el culo.
138 ¿Le tocáis el culo?
139 Si, si yo también se lo toco.
140 ¿Aunque ella no quiera?
141 Si.
142 ¿Y le pides permiso?
143 No.
144 ¿Y qué pensáis de eso?
145 Que está mal.
146 ¿Y tu Javier porqué lo haces si sabes que a ella no le gusta?
147 No sé estoy cabreado, por ejemplo y lo hago,
148 para que me quite el cabreo” (Javier y M^a Carmen, 5^o primaria)

√ Confunde a la audiencia y dificulta la percepción de todos los aspectos anteriormente citados la presentación de todos ellos junto a cualidades positivas valoradas por los niños y niñas. Esta ambivalencia de los contenidos y en los comportamientos y actitudes de los personajes hacen que no visualicen de forma clara y rápida estos comportamientos violentos y sexistas y sí se identifiquen con otros relacionados con la solidaridad, la ayuda mutua que también presentan los personajes principales.

- 2004 Me gusta Doraemon por los inventos que
2005 hace y las bromitas a los amigos (Elena, 1^o primaria)
- 3004 Me gusta Doraemon porque saca cosas de su
3004 bolsillo y se presta a Nobita (Mariana, 2^o primaria)

B. Programa animado: Shin Chan

Esta serie comienza a emitirse en España en el canal autonómico de Cataluña en el año 2000 y dos años más tarde estaba presente en todas las programaciones del resto

de televisiones autonómicas en nuestro país, siendo líder de audiencia en Canal Sur de Andalucía en 2002. Presenta a una familia completamente patriarcal y machista donde se hace un uso continuo de la violencia como herramienta educadora.

Según el Seminario Gallego de Educación para la Paz, la serie es “una escuela de contravalores” y aunque está calificada como recomendada para el público mayor de 13 años se emite en horario infantil. Además de la discriminación y la violencia, el uso de drogas como el alcohol se justifica como “práctica de hombres” necesaria incluso para resistir a los abatares de la vida.

Y es para los niños y niñas encuestados uno de sus personajes preferidos, sus faltas de educación y lo irreverente de su comportamiento es un aspecto que valoran como divertido y positivo.

2008 Shin Chan me gusta porque hace risa

2009 y enseña el culo (Luis Miguel, 1º primaria).

Aún así hace un tratamiento muy nocivo de algunos de los temas claves en la educación de la juventud.

a) Personaje Principal

Shin Chan, es un niño maleducado, vago, irresponsable, exhibicionista y desobediente al que le gusta perseguir a las chicas y verlas en bikini. Le encanta bailar el “baile del culo” y siempre acaba exhibiendo sus genitales cantando y denominándolos “trompa”.



b) Personajes Secundarios

Harry Nohara, padre de Shin Chan es el responsable económico del hogar, el que trabaja fuera de casa razón por la cual no ejerce ninguna otra función dentro del hogar, trabaja de oficinista en una mediana empresa, gana poco y suele frecuentar los bares después del trabajo para beber cerveza que le encanta. Trata a la madre como un ser inferior al que desprecia y la califica constantemente como histérica y adicta a las compras.



Mitsy Nohara, madre de Shin Chan. Es ama de casa, responsable del cuidado de sus criaturas y de su educación, reproduciendo, con ello, a la perfección ese rol de “madre y esposa” que prodiga el patriarcado. Le encanta ir de compras y cotillear constantemente con la vecina. A menudo hace uso de la violencia como elemento para educar a su hijo, al que le da “un cate” siempre que hace algo mal.



Daysi Nohara, es la hermana pequeña de Shin Chan que aún no habla.



c) Elementos que destacamos de sus contenidos

✓ Se expone un modelo de familia significativamente tradicional donde los roles están claramente atribuidos a los personajes masculinos y femeninos. El padre se presenta como un hombre con éxito, que nunca se equivoca. Es el cabeza de familia, mientras que la madre de Shin Chan es ridiculizada constantemente, además por tareas típicamente estereotipadas como conducir. Y lo más nocivo de esta atribución de características desde la perspectiva de género es que está asumida por todos los personajes que se identifican plenamente con ellos y asumen su rol, así por ejemplo la madre cuando se equivoca ella misma se califica de “*idiota*” y se dedica a “*ir de compras, limpiar, cocinar...*”.

✓ Existe una presencia clara de las cuestiones sexuales. Aunque se hace una exposición muy sesgada y confusa del sexo, solo se asocia a la utilización del cuerpo femenino para satisfacer a los hombres y las mujeres son calificadas en función de él. Por una parte destacamos la constante exhibición de Shin Chan, que se define como “*el*

monstruo del culito” o que se toca habitualmente *“su trompa”* aludiendo al pene. Por otra parte, encontramos las alusiones directas que el padre de Shin Chan hace del sexo, buscando constantemente una oportunidad para cometer adulterio. Esto no lo consolida por temor a las consecuencias que puede sufrir si es descubierto o mostrando reacciones de deseo cuando ve a una mujer atractiva (se le cae la baba, sus ojos se abren) y que provoca una reacción idéntica en Shin Chan ante la posibilidad de acercamiento a esta mujer.

✓ Se manifiesta claramente discriminación de género. Existe una proyección estereotipada de la mujer (histérica, caprichosa, compradora compulsiva) que merece un trato desigual y de constante reeducación por parte de las figuras masculinas.

✓ En cuanto a la violencia que trasmite se observa que todas las relaciones entre los personajes son violentas, utilizan la violencia como herramienta educativa, de castigo y de destape de cada una de sus frustraciones propias.

234 la madre todos los días le está poniendo

2342 a Shin Chan chichones en la cabeza (Elena, 1º primaria)

✓ Se justifica el consumo de alcohol como una práctica necesaria entre los hombres, además de una salida para afrontar las dificultades que podríamos calificarlo como un “alcohólico social”.

Se puede concluir, por tanto, que como ya apuntamos anteriormente, entre los contenidos del programa destacan dos características fundamentales y, en general, especialmente importantes por su carga educativa: una es la aparición constante de la violencia en todas las relaciones familiares, amistosas y sociales y otra la reproducción estereotipada y patriarcal de los roles de género entre sus personajes, incluyendo actitudes y comportamiento relacionados directamente con las agresiones sexuales hacia las niñas.

No solamente, fomenta las constantes diferencias entre hombres y mujeres ofreciendo así este único modelo de relación a la juventud. Utiliza la violencia como medio de comunicación, de expresión de la rabia, de relación entre los personajes tengan el parentesco que tengan y, además, fomentan de forma clara las agresiones

sexuales a las niñas, mostrando constantemente el papel activo de los niños en estos actos, con una secuenciación de la agresión y con el valor añadido de deseo por parte de los varones menores, contrastado con el papel pasivo y víctima que nada puede hacer para defenderse de tal agresión del personaje femenino.

Todos estos aspectos resultan difíciles de visualizar por parte de las personas adultas ya que actitudes violentas, agresivas, abusivas, de diferencias están a su vez íntimamente presentadas con otras que la juventud valora positivamente y que de alguna forma velan la carga discriminatoria y nociva de los primeros aspectos.

Existen unos elementos comunes y de especial relevancia que destacamos de los programas con índices más altos de audiencia:

✓ Casi la totalidad de los programas de la franja infantil tienen como protagonista a un personaje de género masculino, alrededor del cual gira la trama de la serie y el resto de personajes. Si el personaje protagonista no es una persona, sino un objeto, animal o de cualquier otro tipo, se le otorga género masculino.

✓ Se tratan contenidos que responden totalmente al modelo de socialización patriarcal, donde los roles, funciones y espacios están perfectamente definidos y estereotipados, otorgándoles a los personajes femeninos un lugar secundario o en el caso de ser protagonistas, previamente habrán adquirido características muy masculinizadas.

✓ Los programas tienen un alto índice de sexismo y de acciones violentas en sus contenidos y personajes.

✓ Los personajes en muchas ocasiones son contradictorios ya que por una parte utilizan la violencia constantemente en sus relaciones y por otra están caracterizado por cualidades valoradas positivamente como son la simpatía, la generosidad y la diversión. Estos aspectos pueden, de alguna forma, velar la peligrosidad de sus comportamientos violentos.

√ Hay una presentación pormenorizada de secuencias violentas (conductas, lenguaje, gestos) de forma que el aprendizaje es rápido y fácil. Es tan detallado este aspecto que en muchos niños y niñas pueden originar confusión entre la realidad y la ficción.

√ Gran inclusión en el espacio televisivo de programas animados para personas adultas que son visualizados por una mayoría del público infantil (Los Simpson, Shin Chan).

√ Ridiculización de personajes femeninos y de minorías sociales. Detrás de todo esto está el interés de los medios por generar beneficios, es decir audiencia. Necesitan código que establezcan un mínimo común denominador válido y adaptable para todos los públicos. Así los personajes se comportarán tal y como la audiencia espera de ellos, sin más cuestionamientos.

√ Las personas han interiorizado desde sus primeros años de vida, a través de todos los agentes socializadores, una profunda diferenciación de género. Aunque en muchas ocasiones tienen información y están recibiendo advertencias en contra de las actitudes sexistas y violentas, siguen manteniendo estas actitudes, comportamientos y estructuras.

√ Han asumido perfectamente la diferenciación sexual entre niños y niñas, asignado características diferenciales. Características que van desde la forma de vestir hasta la forma de relacionarse y cualquier comportamiento no acorde con su sexo es autocensurado. Un ejemplo lo han manifestado en las entrevistas al reírse del comentario del supuesto que un niño fuera con falda a la clase o han atribuido la inteligencia a las niñas y la fuerza a los niños como elementos más representativas de sus personalidades.

√ Al expresar esta percepción de la realidad no sólo manifiestan su opinión sino que además adaptan sus patrones para que sean coherentes con estas conductas. Ellas adoptan dentro de la escuela en su totalidad, papeles más pasivos y retraídos, mientras

que a ellos se les permite la expresión pública de sentimientos más violentos o competitivos.

√ Ninguno de los niños entrevistados ha manifestado su preferencia por algún personaje de ficción o de literatura infantil femenino. Ninguno de los niños se ha sentido atraído por los atributos asignados a estos personajes, eligiendo a Doraimon, Spiderman, Oliver Benjuí, El Quijote como referentes. Mientras que las niñas han elegido a Barbie, Mini, La Cenicienta, Blancanieves y las Bratz como referentes para ellas.

√ De la misma forma los otros referentes que tienen están perfectamente delimitados, sus padres, madres y profesorado. Los niños y niñas han observado perfectamente el espacio que ocupa cada persona de su familia dentro del hogar y los roles que tiene asignado. Estos roles tienen un claro componente de género, de tal forma que la madre se dedica a las tareas domésticas en mayor medida y que cuando el padre lo hace, se define como “ayuda”. Tal es esta diferenciación que en la única entrevista donde existía una verdadera conciliación en las tareas domésticas entre los padres de un alumno de 2º curso, él manifestaba que no quería ser igual que su padre cuando fuera mayor.

Como otro objetivo nos planteamos investigar si las nuevas tecnologías están cumpliendo su cometido dentro de nuestras sociedades; es decir, si están ayudando a crear espacios más iguales o por el contrario está sirviendo como elemento diferenciador y discriminatorio”.

La realidad es compleja y cambiante y los factores que intervienen en su estructura están en constante interacción. Los medios, para hacer comprensibles a sus audiencias las representaciones que hacen de la realidad, utilizan los estereotipos como fórmulas o estrategias convencionales de información. Pero esta agrupación puede resultar peligrosa, si se olvida que ésta, en función de determinadas características, es siempre subjetiva y generalista y sólo beneficia a la estructura social que los originó; es decir, el patriarcado.

En esta sociedad inmersa en los medios de comunicación masiva el aprendizaje se ha reducido a la simple tarea de visualizar y asumir mensajes, y contenidos dada la

rapidez con la que se originan y la cantidad a la que constantemente nos exponemos. En ningún momento pasan por un filtro crítico.

El efecto que este consumo televisivo y las consecuencias que tanto contenido violento se representa en él, está siendo un objetivo de nuestro estudio. Porque si encontramos que no existe ningún tipo de relación entre el mundo ficticio de los medios de comunicación y el mundo real no podremos responsabilizar a estos medios de los efectos en el proceso de socialización de las niñas y niños. Pero sí, muy al contrario, concluimos que la visualización de la violencia y de contenidos con alto índice de discriminación de género está facilitando por una parte, actitudes violentas en niños y niñas en general y, especialmente, en la aparición de comportamientos violentos hacia las niñas.

En este sentido, desde los años sesenta diversos son los estudios que han tratado el efecto de los medios televisivos en el comportamiento de los menores, en cuanto a la consecuencia del consumo de imágenes violentas. Estos estudios plantean varias visiones distintas. Por una parte, mencionan *los efectos de imitación*. Bandura y Ross y Ross (1963) llevan a cabo la primera investigación en este sentido, según ellos, los niños tienden a reproducir los modelos violentos actuando de manera más agresiva los niños que visualizan estas imágenes. Así demostraron que en parecidas circunstancias reales a las visualizadas los niños y niñas repetían el mismo patrón de comportamiento y la misma secuencia violenta aprendida en la televisión. Más tarde, Liebert y Baron (1972) confirmaron en su análisis sobre *el efecto de desensibilización* que podía producir en los niños los contenidos violentos, que efectivamente los niños acababan por acostumbrarse a ver escenas violentas en la televisión y eso provocaba una mayor aceptación y reproducción de la violencia real. También señalan el *efecto de desinhibición*. Estos estudios apoyan la teoría de que la violencia televisiva facilita que emerjan conductas agresivas que ya existían en el emisor. Berkowitz (1965) sostiene que los comportamientos agresivos ya están previamente interiorizados desde la infancia que al visualizarlo en la televisión los reproduce con mayor facilidad. Por otra parte están los denominados *efectos de reducción*, esta última teoría expuesta por Feshback y Singer (1971) y que ha recibido duras críticas en cuanto a su metodología y conclusiones, es totalmente opuesta a las anteriores. Mantiene que la visualización de contenidos violentos en los medios de comunicación actúa como canal de escape y expansión de la agresividad de los niños y niñas disminuyéndola.

Las familias ven series de televisión y películas que a parte de presentar los estereotipos más androcéntricos como es el caso de algunas series, no filtran en absoluto la violencia que aparece en las películas que ven con sus hijas e hijos y que comparten el visionado con ellas y ellos.

2212 A mi madre le gusta uno que se llama, ¿cómo era?,
2213 Ministerio y a mi hermana Marta y a mi hermano
2214 Javi le gusta uno que se llama Batista (Pilar, 9 años)

3638 Yo también ví una película de (iii) que a mi madre
3639 le encanta, la película, que se ponía a (iii), a pegar
3640 contra la pared y todo eso
3641 Le pegaba contra la pared ¿no? (Sara, 10 años)

La mayoría de los niños, de nuestro estudio, crecen en un ambiente normal donde reciben seguridad, estímulo y afecto, que son los antídotos naturales contra la violencia pero, por el contrario, hay un porcentaje que observa y vive la violencia, humillación, en algunos casos el abuso sexual y las agresiones físicas y que van a tener más difícil desarrollar estos antídotos contra conductas agresivas.

Para la infancia es muy importante la familia. De hecho una de las causas que perciben como un ataque personal son los insultos a la familia.

2873 A mi madre le dicen borracha, y ya un día me harté y
2874 ya a una le tiré de los pelos (Elena, 12 años)

Otras acciones que provocan violencia desde el punto de vista de las niñas son las infidelidades y las drogas, en concreto la bebida. Son cuestiones que ellas asocian a que provocan la violencia. Es curioso observar como la infidelidad femenina es causante de violencia, incluso el simple hecho de tener amigos.

640 Porque a lo mejor están en la bebida, entonces el
641 otro pues tiene un amigo
642 Porque uno tiene un amigo, pero las mujeres no
643 podemos tener amigos ¿no?, porque sino los
644 maridos nos pegan
645 Entonces el otro, pos a lo mejor a lo primero (iii) y
646 ya después (iii)
647 (iii) a lo mejor si quedamos con una amiga o algo
648 y él no sabe na (iii), se calientan (Rocío, 12 años)

Los piropos, en algunos casos soeces constituyen en la mayoría de los casos actitudes que también son causa de violencia para las alumnas..

742 Bueno, a ti ¿te gustan que te digan piropos?
743 No
744 ¿No, ni los niños ni las niñas?
745 No (Emilia, 9 años)

1556 Y tú, cuando te sientes mal con los piropos ¿qué
1557 haces?, con los que te dicen los niños, que no te
1558 gustan, que no me quieres decir
1559 Pues me enfado
1560 Y cuando te enfadas ¿qué haces, les pegas?
1561 No, no le pego, me voy o les digo que se vayan, que
1562 se vayan a la mierda, fíjate, o (¿¿¿) que esos piropos,
1563 que no me gustan (Isabel, 12 años)

En otras ocasiones son los juegos aparentemente “inocentes, por ejemplo el de golpear en el trasero a una chica con los dedos de la mano, provocan violencia. Y la provocan porque trascienden su espacio físico personal sin permiso al contacto, hecho que violenta a las niñas.

Las niñas muchas veces hacen de apaciguadoras de las peleas de sus compañeros y compañeras, en los espacios de intercambios de clase, cuando sale una maestra o maestro para entrar otra es cuando aprovechan para jugar a ese tipo de juegos que provocan violencia.

2406 Por ejemplo, yo le hago así... a uno y ya el otro
2407 empieza a meterse y hay veces que tenemos nosotras
2408 que meternos para separarlos, porque no hay manera
2409 de separarlos, en los intercambios de clase (María, 11 años)

También la acción de destrozar o golpear los bienes de las personas provoca violencia, es un comportamiento semejante al de las personas adultas. Ya desde la infancia se empieza a practicar la violencia sobre las cosas de las personas para hacerles daño.

2413 Pues pegarle patadas a la mochila (Alicia, 12 años)

5435 Si hace falta le pegas, si tú lo consideras, ¿no?
5436 Si es algo que es mío y me lo tira, pos le meto un
5437 mascón y ya está (Ángel, 11 años)

Muchas peleas, entre las niñas, empiezan en broma y puede ser que entre ellas se quede en eso, pero como vemos a continuación, según ellas, con los niños no es así.

2417 vosotras, vosotras ¿cómo resolvéis?, ¿os esperáis
2418 a la salida también?
2419 No

2420 No, nosotras es que empezamos con el cachondeo,
2421 tú me das, yo te doy, tú me das, yo te doy, y al final
2422 terminamos riéndonos, no nos peleamos como ellos (Alicia, 12 años)

2526 Más con nosotras, porque con los niños, con Jesús,
2527 por ejemplo, a lo mejor está el chiquillo bien y ella
2528 empieza: ¡ay Jesús!, déjame en paz, y empieza a
2529 pegarle al muchacho y le pega patada a su mesa para que
2530 se vaya (Isabel, 11 años)

A tenor de lo siguiente podemos afirmar que cuando los niños no están descargando su adrenalina jugando al fútbol o a deportes de acción, se dedican a buscar esa acción ofendiendo o violentando a las niñas. Muchos de estos actos tienen que ver con la iniciación sexual y porque no con la incipiente actitud machista del que se cree dominador sobre el otro sexo.

4425 Porque a ver, por ejemplo, estamos en el recreo ¿no?
4426 y estamos echando una vuelta y después ellos
4427 vienen, como están muy aburríos, pues nos pegan
4428 sardinetas y nosotras pos. (Alicia, 10 años)

4443 Pues que le tocarán a las niñas, porque, también
4444 son muy tocones
4445 También ¿no?, y a vosotras eso os molesta
4446 Sí
4447 Sí (Rocío, 10 años)

Así expresan y entienden las malas relaciones de pareja, la dependencia de muchas esposas de un marido con el que no son felices, que además las maltrata despreciándolas y humillándolas.

4863 Hay personas que (¿¿¿) los maridos y es porque los
4864 maridos le comen el coco primero para que ella se
4865 crean que es el único hombre que quiere estar con
4866 ellas, que es un favor que él le ha hecho para
4867 protegerla, darle la comida, que ella no sirve para nada y
4868 él la ha acogido, y ella, a lo mejor, si sirve, pero él
4869 le
4870 ha comido el coco de tal manera que si la ve alguien
4871 o va la policía, ella dice que no
4872 O a lo mejor la amenaza también (Julia, 11 años)

7126 Porque ellos quieren que la mujer le obedezca y
7127 porque son tontos
7128 Y ellas, ¿por qué están con el?
7129 Porque les da miedo y porque si se escapan, la van a
7130 encontrar y la matan
7131 Y a lo mejor, el hombre, por ejemplo, se hace (¿¿¿)
7132 esto, y le van a apoyar en su familia (¿¿¿) (Emilia, 11 años)

1892 A lo mejor porque tienen celos, por ejemplo, a lo
1893 mejor está una amiga y la muchacha esa, están

1894 juntos y tienen celos y se ponen a discutir, a discutir,
1895 y la mata (José, 12 años)

Ellas imitan sus comportamientos, aunque afirman no iniciarlos, si les imitan y actúan igual que ellos, hasta que las cosas se van de las manos y se impone la ley del más fuerte.

6500 Y yo lo que quiero saber es eso, porque ellos
6501 dicen que vosotras sois las que les dais las....,
6502 ¿cómo se llama eso?
6503 Las sardinetas
6504 No, primero lo dan ellos y luego nosotras
6505 Empiezan los niños
6506 Empiezan ellos, empiezan siempre ellos, pero luego
6507 nosotras también (Marta, 10 años)

6709 ¿él empezó la discusión
6710 Chuleándose, y claro, yo me estaba hartando y claro
6711 Y ¿te defendiste?
6712 Claro (Ana, 10 años)

7315 Yo sí, yo (¿¿¿), con David, en la clase, porque
7316 siempre está metiendo (¿¿¿)
7317 (¿¿¿) el que ha venido antes, ¿no?
7318 (¿¿¿) y (¿¿¿) na más que a final de curso y (¿¿¿)
7319 porque siempre está pegando y yo: David, no me des
7320 más, no me des más, (¿¿¿) me tiene que pegar,
7321 porque está siempre igual (Laura, 12 años)

La violencia irracional en el deporte también se detecta en los patios del recreo entre los niños.

5010 Si, por lo del fútbol, que una gana a la otra y ya se
5011 están peleando
5012 ¡Bueno!, al final, el fútbol, es para pelearse ¿no?
5013 Sí (Eloisa, 10 años)

5732 Porque empiezan a jugar al fútbol, uno dice que es
5733 una cosa, otro que no, se empiezan empujando y
5734 eso
5735 Si ha sido gol, no ha sido gol, que ha sido falta
5736 Y al final, se pelean (Marta, 11 años)

1524 Algunas veces, cuando estamos jugando al fútbol y
1525 uno va a chutar y le da un pelotazo en la cara, pues
1526 ya, al que le da un pelotazo en la cara pues empieza
1527 a pegar y todo (Pablo, 10 años)

La falta de respeto a las personas, la falta de obedecer a las personas adultas que les dicen lo que deben o no deben de hacer, en suma la falta de una sólida formación familiar básica es lo que también produce violencia.

302 Sí, con un niño, porque me empezó a dar toques en
303 la cabeza y yo le dije: ¡estate quieta ya!, y él
304 empezó, total que yo digo: ¡estate quieta ya!,
305 entonces se lo dije al maestro, el maestro dijo:
306 ¡estate quieto ya!, empezó otra vez a darme (¿¿¿),
307 me pegó otro toque y empezó a pegarme, pues yo ya
308 también le pegué (Andrés, 11 años)

Faltarles el respeto a las personas, jugar a que era una broma, son muchas de las actitudes que adopta el agresor para encontrar su campo favorito, el de la violencia, de la que se nutre cual elixir vital.

2796 Porque empezó a hacerle bromitas, las bromitas
2797 tienen un límite y le pegó (M^a Carmen, 10 años)

2848 Porque se meten conmigo, yo no voy a pegar sin
2849 lógica (Elvira, 11 años)

2854 Si tú te metes conmigo, si es de cachondeo, yo no te
2855 pego, si es de cachondeo
2856 Pero si es de verdad, sí, (¿¿¿) de cachondeo ¡hija de
2857 puta!, te voy a dar (Lidia, 11 años)

3937 Porque se le va el cable y se pegan, le pueden los
3938 nervios o la paciencia (Ana, 10 años)

Las ofensas verbales, las burlas también son motivo de violencia.

4497 Porque me estaba chuleando, me estaba haciendo en
4498 las pistas cosas por detrás (Eva, 9 años)
5005 Y una se empieza a chulear con la otra, pues empieza
5006 la pelea (Sara, 10 años)

La insensibilidad e irracionalidad de la violencia se refleja bastante bien en la siguiente acotación, en la que afirman que matar, asesinar,...se hace por gusto. Y no es de extrañar semejante afirmación, puesto que es lo que ven en la tele, y es lo que ven en la calle y lo que se practica en todos los actos violentos de su entorno vital.

5123 Y ¿por qué crees tú que los hombres matan a
5124 gente?
5125 Porque le gusta (Virginia, 9 años)

5559 Me meto yo con él, porque lo que quiero es
5560 pelearme para...
5561 Se pelea y ya está (Carmelo, 9 años)

5452 Yo, cuando termino de lo mío, me levanto y
5453 empiezo a dar sardinetas por todos lados
5454 Bueno, bueno, bueno, fíjate
5455 Así me divierto (Juan, 8 años)

Resulta extraño que estando en crisis como está la institución familiar, la defensa de la familia, de alguno de sus miembros sea motivo de violencia, pero tal vez signifique nuestros pequeños y pequeñas aun no han perdido esos valores tan ancestrales, que en la edad adulta a penas existen.

8185 Como él me diga algo de mi madre, es que ya,
8186 vamos, o de mi familia, voy derecho a él y le meto
8187 un puñetazo en el ojo, que le va a salir el ojo por el
8188 culo
8189 Y a ti te importa que le digan, que digan algo de
8190 tu madre
8191 Pues claro (Olga, 11 años))

1425 Porque me ha dicho una palabrota, porque me ha
1426 pegado él antes, porque le ha pegado a mi hermano (David, 11 años)

El deporte y la charla con sus amistades son otras de sus aficiones ocupacionales del tiempo libre.

1685 hacéis en el tiempo libre con tu pandilla?
1686 Pues de vez en cuando nos ponemos a jugar a voleibol
1687 y otras veces que, la mayoría de las veces, nos
1688 ponemos a hablar, y, por ejemplo, cuando estamos todo
1689 el mundo, cuando estamos en el polideportivo, nos
1690 ponemos en la grada y nos ponemos a hablar y sino
1691 nos ponemos en la pista de voleibol a jugar
4068 Pues ir a la playa
4069 ¿Si?, y ¿a ti?
4070 Practicar deporte, ir a la playa, a la piscina (Luisa, 10 años)

Como no podría ser de otra manera y aunque lo relacionen en pequeñas cantidades ven la tele, pero parece que esta no es la actividad más significativa, o no la interpretan como una actividad de tiempo libre aunque en realidad y de acuerdo con otros estudios y partes de esta investigación nos muestra que es una de las actividades más importantes en cuanto al tiempo que emplean para la misma.

1828 veces estoy en casa de mi madre, pues estoy viendo la
1829 tele o haciendo los deberes, porque cuando los
1830 termino, me voy con mis amigas (Carmen, 10 años)

2094 Cuando no estoy en el colegio, pues en mi casa, no
2095 salgo de mi casa y no quedo con nadie
2096 Y en tu casa ¿qué haces?
2097 Yo qué sé, jugar a (¿¿¿), ver la tele
2098 ¿A la Nintendo?
2099 A la Nintendo DS, ver la tele, jugar con mi hermana
2100 a la Play, ayudar a mi madre (Sara, 11 años)

2348 Yo, cuando me aburro, me pongo a pintar, a dibujar
2349 Braz, me pongo muy nerviosa y, cuando no me gustan
2350 los dibujitos, me pongo a pintar, a pintar, y (¿¿¿), de
2351 primero me gustaban las suprenenas y sabía luego ya
2352 pintar (¿¿¿) (Alicia, 9 años)

Que el deporte rey, el fútbol, ocupa la mayor parte de su tiempo libre, junto con las video consolas y los ordenadores, en detrimento de otras actividades como son las de hacer los deberes, leer y /o ayudar a su madre, anteriormente relacionadas por las niñas.

3241 Jugar al fútbol
3242 Y ¿tú?
3243 Jugar al fútbol también
3244 Y en el recreo ¿qué hacéis?
3245 También jugar al fútbol
3246 Solamente jugáis al fútbol
3247 Jugar al fútbol y (¿¿¿) hacer sardinetas (Juan, 11 años)

5258 Tú, a la Play, te gusta más, y ¿tú, Asdrúbal?
5259 Al fútbol
5260 Al fútbol, y tú ¿no tienes Play? (Asdrúbal. 10 años)

1308 Y ¿qué os gusta hacer en el tiempo libre?
1309 Pues jugar al fútbol
1310 Igual que yo (Antonio, 9 años)

Además, y es bastante significativo, prefieren las actividades exteriores en la calle, en lo público, al contrario que las niñas que ya desde su más tierna infancia permanecen en casa, en lo privado. Ya les vamos permitiendo que se formen para la edad adulta dominando la calle, el exterior del hogar, lo público.

9894 Jugar con el ordenador, (¿¿¿) DVD, jugar al
9895 ordenador
9896 Jugar al ordenador, y ¿qué os gusta más, los
9897 juegos en casa o en la calle?
9898 En la calle
9899 A ti en la calle, y ¿a ti?
9900 En casa (Jorge y Juan, 11 años)

Con el objeto de complementar la información de las niñas y niños acerca de la violencia de género, les pedimos a quienes participaron en el estudio de casos que realizaran un dibujo de una situación violenta vivida o imaginada entre dos personas de diferente sexo, como se explica en el punto VII.3 del presente informe.

Del análisis de la información se deduce que es asombroso como desde edades muy tempranas, a los 6 años, los niños y niñas identifican perfectamente episodios de

violencia y tienen su propia secuencia de cómo se desarrollan éstos. Pero esta violencia está además diferenciada por unos componentes de género que la hacen diferente a otras formas de violencia. ¿Dónde ven o interiorizan los niños y las niñas estas situaciones? ¿En los medios de comunicación, en los centros educativos o en sus propias casas? Muchos niños son víctimas de violencia en sus propios hogares y aunque en estos casos para ellos es difícil de reconocer que están siendo víctimas de violencia, sí tienen una concepción clara del significado de los conflictos entre hombres y mujeres, quizás entre sus padres y madres, lo que a su vez genera así un ciclo de aprendizaje violento de las resoluciones de conflictos ya que cuanto más espectadores sean los niños y las niñas de violencia más violentos serán ellos a su vez y más desarrollaran algunos rasgos de personalidad como fruto o consecuencia de ésta violencia. A través de representaciones gráficas, los niños y las niñas han expresado de manera libre y casi inconsciente su concepción de la violencia. Aunque la edad es un factor determinante que diferencia una u otra forma de concebirla, hay algunas características comunes a todos los cursos que quiero destacar: en primer lugar el género, todos los conflictos representados se han dado siempre entre un hombre y una mujer, en segundo lugar “la violencia como mecanismo de resolución de conflictos” y en tercer lugar “la violencia expresada en forma de agresiones verbales y físicas”.

Por otra parte, existen otros elementos que diferencian la vivencia o idea de esta violencia y que está ligada íntimamente al proceso de aprendizaje y socialización del niño o niña dependiendo de su edad o la etapa que viva y que también puede estar muy marcada por la presencia o ausencia de violencia en su entorno educativo o familiar. A continuación se exponen los elementos diferenciales más relevantes, según los objetivos del estudio descritos en el presente informe, en cada curso de primaria. Como ejemplo de las conclusiones extraídas del análisis gráfico se incluye uno de los dibujos realizado en cada curso.

1º CURSO PRIMARIA

No utilizan prácticamente el color en muchas ocasiones, todo se representa en blanco y negro e incluso entre los personajes no se representa en muchas ocasiones elementos de diferenciación de género atribuidas a los chicos o a las chicas.

En las representaciones aunque exista violencia verbal no se representan las agresiones físicas sino que siempre existe un espacio entre un personaje y otro.

Aparecen sentimientos como el de culpa y la provocación de las agresiones. Si alguna vez aparecen las agresiones físicas se utilizan castigo (lo explican con afirmaciones como: “porque ella/ él...”) y eximiendo a una parte de su responsabilidad. Pero sí hacen claras distinciones de sexo entre el que castiga y el castigado.

No se tiene una clara concepción de la importancia de la violencia, forma parte del lenguaje cotidiano de las relaciones humanas. No está cargado de sentimientos negativos y en muchas ocasiones, incluso se representa una agresión en entorno de colores vivos y alegres.

La violencia está carente de significado. No se ha interiorizado como un obstáculo en las relaciones aún, A una discusión puede precederle la presentación de sus actores. Un ejemplo es el comentario: “hola me llamo María, tonto”, “hola me llamo Javier, tonta”.

No saben representar la violencia física, no se tocan los personajes, ni siquiera están cercanos. Aparecen como dos entidades diferentes y sólo se representa la violencia verbal como calificativos negativos (tonta, feo...), pero sin insultos, en general. Aún así, en algunas ocasiones si se encuentra una diferenciación de género en cuanto a esta violencia verbal. Los chicos utilizan calificativos con una clara carga de discriminación de género para ellas (puta), mientras que ellas siguen utilizando otros más neutros (feo).

En las escenas representadas, los conflictos se originan entre amistades y por situaciones cotidianas como es no dejar jugar, por no pasear juntos el perro o por no compartir. Lógicamente por aquellas situaciones que confortan su universo y sus vivencias.



Ilustración 11. Dibujo realizado por Juan de 6 años

2º CURSO PRIMARIA

En esta etapa comienzan a atribuirse más caracteres de género en las representaciones, los chicos se visten con pantalones y colores oscuros (azul), mientras que las chicas utilizan faldas y colores suaves (rosas).

Aparecen ya representadas las agresiones físicas, la proximidad, el dominio de la figura masculina que es mayor y más grande en tamaño y somete a la femenina. En la mayoría de los dibujos aparece representada una casa y el conflicto se produce en el hogar o en las cercanías. Se empieza a asociar la violencia con el entorno íntimo. En esta edad ya no se relaciona sólo con las amistades, sino también con la familia.

Se representan por primera vez, en el período evolutivo analizado, emociones. Por ejemplo las niñas lloran y dibujan las lágrimas. Los niños gritan y se enfadan con manifestaciones que representan en las expresiones de la cara. Además aparecen otros sentimientos nuevos, más internos, como es el odio.

La distancia física ha desaparecido. Los conflictos llevan asociados inherentes la violencia física y se representan bofetadas, patadas.... normalmente del chico a la chica, quien lógicamente, según los roles de género asumidos, toma una actitud pasiva ante la agresión.

Además aparece otro elemento común en las agresiones, que son las amenazas ante la negativa a obedecer con frases como: "te voy a matar".

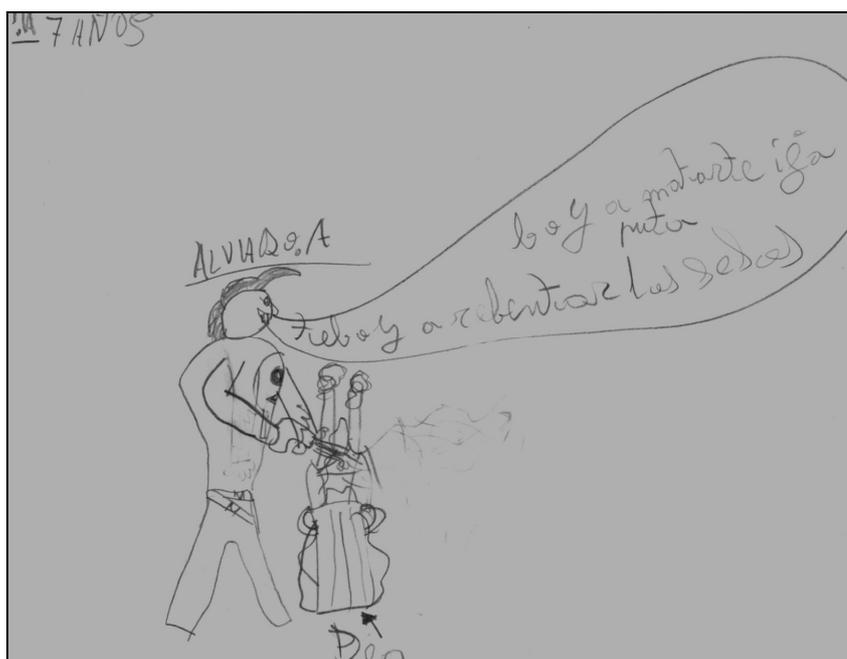


Ilustración 12. Dibujo realizado de Antonio de 7 años

3º CURSO DE PRIMARIA

Del análisis de los dibujos se deduce que a medida que crecen los niños y niñas, el universo de la violencia cada vez es más amplio. En este período todos los conflictos están asociados a las agresiones y a la violencia física. Todas las representaciones están cargadas de conductas violentas, como son puñetazos, patadas y golpes, generalmente de los chicos a las chicas, excepto alguna vez cuando la que realiza el dibujo es una chica. En estas ocasiones es ella la violenta.

Los personajes y el entorno están más claramente definidos y las escenas siguen estando ligadas al hogar. Se utilizan colores vivos y muy fuertes, como son rojo y verde.

El repertorio de agresiones verbales que siempre están presentes es amplio y variado. Son frases y palabras descalificadoras e insultos con un claro componente de género. Aparecen de forma constante frases como: “hija de puta, cabrona, tu puta madre, mamona,....”

Las amenazas, como puede intuirse, continúan con expresiones como: “te voy a matar”. Pero, curiosamente, también se representa por primera vez la oposición de las chicas a las agresiones recibidas y su protesta, por ejemplo dicen: “no me insultes más”.

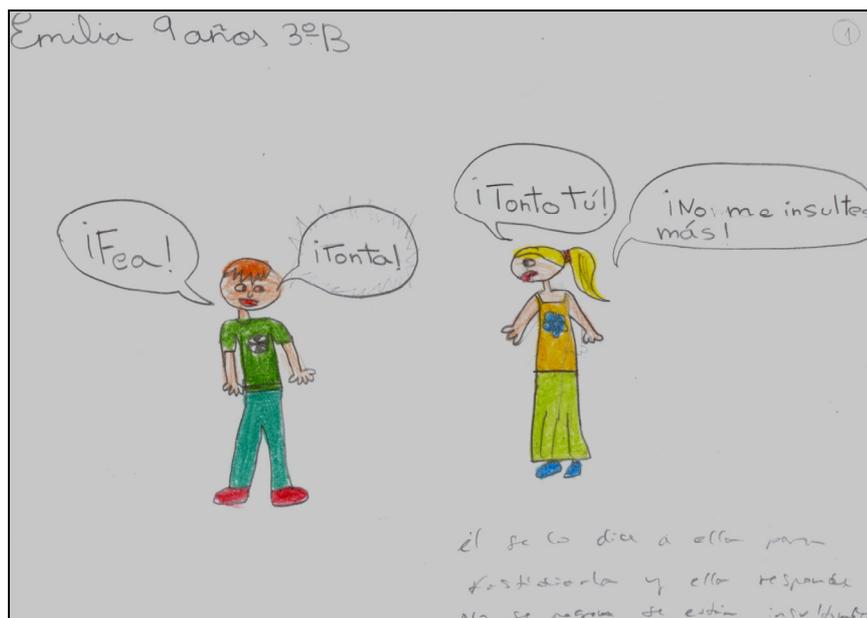


Ilustración 13. Dibujo realizado por Emilia de 9 años

Las escenas que, aunque estén representadas por niños y niñas, evocan conflictos y agresiones de mayores, en ocasiones se refieren a situaciones entre los padres y madres, por lo que incorporan procesos de rupturas como consecuencia de las agresiones, por ejemplo “el divorcio” que es asimilado como la consecuencia de las agresiones entre la pareja.

De hecho se representan agresiones entre padres y madres que tienen como causa identificada discrepancia en cuestiones educativas sobre las hijas e hijos..

De la misma forma no sólo la consecuencia es el divorcio sino también la ruptura del amor entre la pareja. La violencia tiene consecuencias en el universo de las relaciones, del cariño y de las emociones.

No sólo el sexo es causa del conflicto, también la raza y en la agresiones el color de la piel o la orientación sexual aparecen como elementos que justifican la agresión: “eres más tonto que un negro”, “mariquita”.

4º CURSO DE PRIMARIA

Al ascender en la edad la violencia, la expresión y percepción, aumento. De 20 de los dibujos, 3 muestran mujeres muertas o mal heridas. En un solo caso la violencia es a la inversa.

La reivindicación de la paz y de la convivencia aparece con expresiones como “no a la violencia” y aparece en los dibujos de las niñas, pero en ninguno de los realizados por los niños.

En varios dibujos de los niños se refleja la infidelidad entre las parejas. Situación que representan como la causa que ha provocado la muerte.

La violencia recae en todos los casos, salvo en uno, en las mujeres. Algunos dibujos aparecen en el contexto familiar en situación que en los cursos anteriores no aparecía, como asociadas alcohol.



Ilustración 14. Dibujo realizado por Pablo de 10 años

5º CURSO DE PRIMARIA

En los dibujos de las niñas y niños de este curso de Educación Primaria se observa que hay mucha violencia que refleja la representación de los programas de televisión.

Aparecen otras situaciones que, a partir de esta edad comienzan a tener mucha potencia en el desarrollo de las personas, como son las relaciones con el grupo de iguales. Por ello surgen las peleas entre pandillas y se escenifican en sus vivencias plasmadas en los dibujos realizados.

En estas edades se representa otro de los mitos asignados a la violencia, que aparecía puntualmente en la etapa anterior y que justifican las agresiones cometidas, y es el consumo del alcohol por parte de los hombres.

Son muy interesantes las descripciones de algunas situaciones dibujadas cuando les pedíamos que explicaran lo que habían representado. Por ejemplo, el miedo que tiene la madre de que su hija no se entere o que los vecinos no intervienen por que son problemas de familia, privados.

Todas estas descripciones transmiten la necesidad de que tomen conciencia de que deben reaccionar y actuar ante estos hechos. Ello permitirá que esos problemas no queden en la mera pasividad, sino que puedan trascender a una futura denuncia de la violencia que reciben. Hay que inculcar que si se mantienen las actitudes violentas o de acoso deben ponerlas de manifiesto ante sus familias u otras personas que les puedan ayudar.

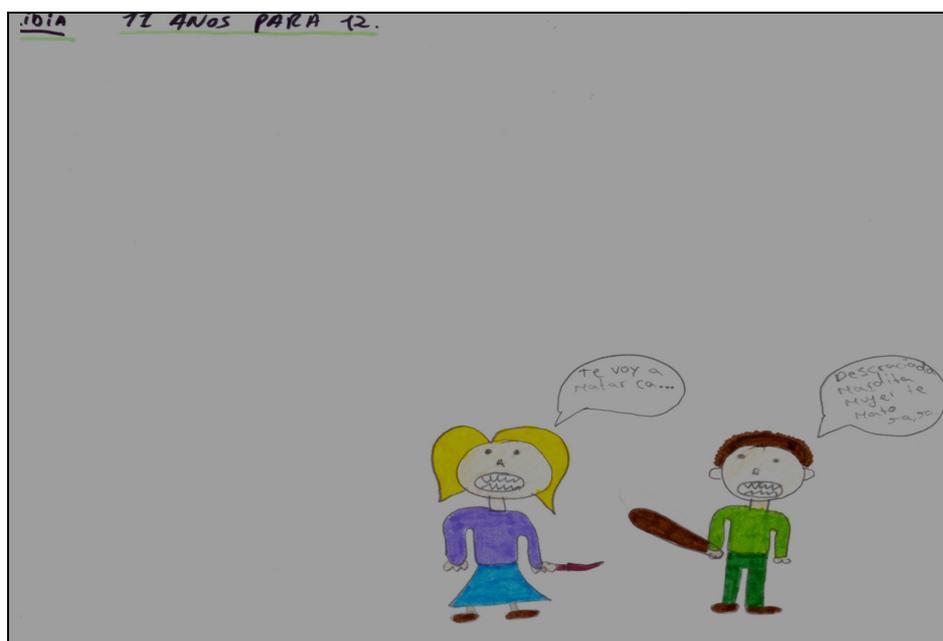


Ilustración 15. Dibujo realizado por Lidia de 11 años

6º CURSO DE PRIMARIA

Distinguen ya perfectamente la secuenciación de los episodios de violencia, cómo comienzan o porqué se producen y su desarrollo.

En los dibujos se observa una diferenciación de los roles que desempeñan los hombres y las mujeres, en general y especialmente en los comportamientos que llevan a cabo dentro de la familia y que muchas veces identifican como origen de los conflictos.

Como se observa en los dibujos realizados en la etapa anterior, los descalificativos relaciones con la raza o la orientación sexual están muy presentes.

En la mayoría de los casos la violencia se ejerce sobre la mujer como castigo por su comportamiento y es al hombre a quien le corresponde la tarea de corregir esta conducta. Las mujeres aparecen completamente victimizadas.

Se aprecia también, como en los dibujos del curso anterior, la expresión de los sentimientos que provocan en las mujeres estas agresiones.

A través de estos procesos de autorreflexión y autoconocimiento que hemos relatado, que se ponen de manifiesto en sus relatos y en sus actuaciones, estamos trabajando para avanzar hacia una convivencia más pacífica entre las personas.



Ilustración 16. Dibujo realizado por Elvira de 11 años

En la explicación del dibujo representado en la ilustración 16, realizado por una niña, relata que el hombre no había recogido la ropa. La mujer se lo dice y él no le habla, sino que le pega.

La representación de los conflictos la centra en la vida privada y por cuestiones insignificantes y cotidianas, donde las actitudes machistas desencadenan la violencia. El diálogo no forma parte de la resolución de los conflictos.

VIII. RESULTADOS DE LA FASE II

Una vez realizada la fase cualitativa del estudio, pretendíamos conocer el peso que determinados factores detectados tienen en la violencia hacia las niñas. Para ello, teniendo en cuenta que nuestra población de estudio son las niñas y los niños de Educación Primaria en toda la provincia de Huelva, en la segunda fase de la investigación aplicamos encuestas a una muestra representativa de dicha población. Nos centramos en los centros que impartían esta etapa educativa financiada con fondos públicos.

La encuesta directa ha sido la metodología principal en esta etapa del estudio para describir el estado del objetivo planteado en los centros educativos y como método de investigación es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones, así como describir la realidad de los centros educativos. Se trata, por tanto, de estudiar los factores que están originando y manteniendo la violencia hacia las niñas.

Las encuestas directas se hicieron a cada una de las llamadas unidades de muestreo, que han sido las niñas y niños que resultaron en la selección en nuestra muestra.

El periodo de recogida de estas encuestas fue desde el 07-04-2008 al 20-06-2008 durante el horario escolar de los colegios.

VIII.1 DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO MUESTRAL

Para obtener un marco apropiado para comenzar nuestro estudio, nos pusimos en contacto telefónico con la Delegación Provincial de Educación de la provincia de Huelva. Posteriormente, les enviamos un e-mail donde les explicamos exhaustivamente los objetivos del estudio y la información que necesitábamos de dicha institución.

Dicho organismo nos proporcionó un listado detallado por sexo, edad, curso y por centros de las alumnas y alumnos que se contaban en la matrícula oficial de los colegios en el curso escolar 2007-08 en Educación Primaria, en toda la provincia de Huelva a fecha 20-12-2007. Con ello obtuvimos un marco perfecto para hacer nuestra primera selección muestral, aunque no para cerrar las unidades finales de muestreo; es decir, no para determinar a las alumnas y alumnos a quienes encuestar, pues el listado proporcionado era referente al número, pero no constituía un listado de nombres de las personas matriculadas en Educación Primaria.

De dicho marco obtuvimos que el número total de niñas y niños matriculados en Educación Primaria en el curso 2007-08 era de 32.559, de los cuales 16.860 eran niños y 15.699 niñas, en los 166 centros que imparten dicha etapa educativa financiada con fondos públicos en la provincia de Huelva.

Teniendo en cuenta estos datos, se seleccionó una muestra de 644 estudiantes. Con este tamaño muestral nos aseguramos cometer un error de precisión inferior al 3,8 % y un nivel de confianza del 95 %.

Para la determinación del tamaño de la muestra, dado el carácter finito de ésta, se utiliza la fórmula usual para su cálculo.

Se ha usado un muestreo estratificado construyendo 5 estratos en función del número de alumnas y alumnos de Educación Primaria de los distintos municipios, y diferenciando entre centros públicos o concertados, seguido de un muestreo aleatorio simple para seleccionar los centros dentro de cada estrato.

Los estratos fueron los siguientes:

- Estrato I: integrado por los colegios con menos de 110 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 38 centros.

- Estrato II: integrado por los colegios que tienen entre 110 y 500 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 33 centros.
- Estrato III: integrado por los colegios que tienen entre 501 y 1.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 27 centros.
- Estrato IV: integrado por los colegios que tienen entre 1.001 y 2.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 28 centros.
- Estrato V: integrado por los colegios con más de 2.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 40 centros.

Se realizó el reparto muestral proporcional entre los centros de los distintos estratos, que impartían Educación Primaria financiada con fondos públicos y después la distribución correspondiente para determinar el número de alumnas y alumnos de esos colegios seleccionados que se debían entrevistar en los distintos cursos (de 1º a 6º). Finalmente se utilizó un muestreo aleatorio simple para determinar el alumnado a entrevistar.

Habitualmente, el muestreo estratificado requiere dividir la población de tamaño N en k estratos o subpoblaciones de tamaños respectivos N_1, N_2, \dots, N_k y elegir aleatoriamente sub-muestras de tamaño n_1, n_2, \dots, n_k en cada estrato, asegurándonos de esta forma que todas las sub-poblaciones estarán representadas en la muestra (Gil, Rodríguez y García, 1995). La muestra total viene constituida por la suma de las sub-muestras elegidas en cada estrato.

Existen dos tipos de muestreos estratificados: el de asignación constante (todos los estratos contribuyen a la muestra con idéntico número de individuos) y el de asignación proporcional (se respeta en la muestra la proporción de sujetos en cada estrato poblacional). Este segundo tipo es el que ha sido utilizado en nuestro estudio. De esta forma, se persigue que los tamaños de las 5 sub-muestras sean proporcionales y representativos respecto de las poblaciones de origen.

Una vez calculado el tamaño muestral total y para cada uno de los estratos, se procede a la selección, mediante un procedimiento aleatorio. Para ello, se utilizan los

listados de todos los centros de enseñanza infantil y primaria de la provincia procurando que dichos centros estén ordenados al azar y sin la intervención de ningún criterio concreto. Tomando N_1 a N_5 como los tamaños de las poblaciones (en la capital y la provincia) y n_1 a n_5 como los tamaños muestrales.

El tamaño de la muestra corresponde con un total de 12 centros seleccionados (tabla 4), 2 en cada uno de los estratos I, II y IV, y 3 en cada uno de los estratos III y V.

Colegios	Frecuencia
CEIP 1	21 (9 niñas y 12 niños)
CEIP 2	26 (12 niñas y 14 niños)
CEIP 3	70 (34 niñas y 36 niños)
CEIP 4	63 (29 niñas y 34 niños)
CEIP 5	21 (9 niñas y 12 niños)
CEIP 6	30 (12 niñas y 18 niños)
CEIP 7	75 (36 niñas y 39 niños)
CEIP 8	73 (36 niñas y 37 niños)
CEIP 9	75 (36 niñas y 39 niños)
CDP EE.PP 10 ^o	89 (44 niñas y 45 niños)
CEIP 11	71 (33 niñas y 38 niños)
CEIP 12	30 (12 niñas y 18 niños)
Total	644 (302 niñas y 342 niños)

Tabla 4. Número de encuestas realizadas en los centros seleccionados

VIII.2. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Como ya se ha expresado, el estudio con entrevista tipo encuesta consiste en el diseño, aplicación y análisis de un cuestionario. El cuestionario está dirigido, según la finalidad de la investigación, a las niñas y niños de 6 a 12 años adaptado al nivel de vocabulario propio de la población que se quiere estudiar.

A la hora de elaborar este cuestionario se ha tenido en cuenta principalmente, los objetivos planteados, qué es lo que se quiere concluir a través del estudio que estamos realizando, sin olvidar en ningún momento, a quien va dirigido.

Por ello, en su elaboración, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase I. Las preguntas del cuestionario trataban diversos aspectos de las conductas agresivas: el número y tipología de las agresiones infringidas, sufridas y observadas; la reacción de la víctima, del grupo de iguales, de familiares y del profesorado ante las agresiones; y las causas/justificaciones atribuidas al agresor que realiza el acto violento.

A continuación se describen los pasos dados hasta la confección de la versión definitiva utilizada para la recolección de datos.

VIII.2.1. PROCESO DE DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

La primera tarea para la confección de los cuestionarios consistió en la revisión de instrumentos con características similares (Blanchard y Giménez, 2007; Boggino, 2007; Debardieux, E., & Blaya, 2001; Garcia Galera, 2000; Geiger, B & Fischer, 2006; Gregorio, 2006; Gruber & Fineman, 2007; Leach, 2003; Miller & White, 2003; Ortega, 2007; Paquin, 2006; Sánchez, 2006; Smith, 2003; Sullivan, 2005; Wisam, Haj-Yahia & Greenbaum, 2006). Concretamente, se tiene como referente el cuestionario, que había sido utilizado previamente en la investigación: “Estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros” (Ortega Ruiz, 1994), ya que este estudio que tiene puntos en común con el nuestro, además de otros trabajos que consultamos en: <http://convivencia.wordpress.com/cuestionarios>.

Así, puesto que en estos trabajos existen objetivos comunes, se han utilizado algunas de las preguntas ya existentes en estos cuestionarios, haciéndole varios cambios

a fin de que se adaptara plenamente a nuestros objetivos, al sexo de la persona encuestada y a la edad de nuestra población.

La parte más compleja del instrumento la constituye la *Escala de opiniones sobre los condicionantes en la comprensión y motivación a responder de las niñas y niños*, ya que es en ella en la que se recogen principalmente los objetivos del estudio sobre la violencia hacia las niñas en la educación primaria. Esta parte del instrumento requiere una mayor especificación de su contenido para que podamos tener el convencimiento de que sus ítems se aproximan razonablemente al dominio que se persigue medir. Es por esto que se han utilizado las opiniones de personas expertas y de niñas y niños como estrategia para la determinación de evidencias a favor de la validez de contenido, como se explica a continuación.

Teniendo esto en cuenta, a partir de los datos obtenidos en la fase I, el estudio de casos, y de la revisión de la literatura realizada previamente para la confección del proyecto de investigación, cuyas ideas esenciales han sido presentadas en apartados anteriores, se procede a la elaboración de la versión inicial del cuestionario. Esta versión inicial es la que fue sometida a la revisión por personas expertas. Concretamente, participaron 7 especialistas en el estudio. Se eligieron 5 por sus conocimientos de la temática sobre la que versa la escala y 2 por sus conocimientos y experiencia en diseño y validación de instrumentos. Además se les aplicó a 6 niñas y 6 niños con edades de 6 a 12 años.

Para recabar las opiniones de los jueces y juezas, se utilizó un protocolo compuesto de dos partes: la primera contiene todas las preguntas de las partes del cuestionario que no son la escala. Son preguntas sobre datos personales así como sobre descripciones de sus vivencias generales; la segunda, una relación de los ítems de la futura escala ordenados al azar junto con una tabla, similar a la ilustración 17, en la que figuran las dimensiones de la escala para que las y los especialistas indicaran qué ítems les parece que contienen las preguntas que queríamos hacer. Se realizó un primer borrador, con una serie de preguntas y una estructura concreta, el cual se sometió a un pretest. Para ello se pasó dicho borrador a una serie de niñas y niños del entorno familiar o de amistades de las distintas personas que componen el grupo de investigación. Con lo cual, tratábamos de detectar deficiencias en nuestro cuestionario, ya fueran de contenido, de estructura o incluso para ver si el lenguaje usado era el apropiado para facilitar la comprensión de las preguntas.

DIMENSIONES	ITEMS
1. Tipos de violencia que se ejerce sobre las niñas de 6 a 12 años.	
Subdimensiones:	
1.1. Situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas.	22, 26, 28,
1.2. Origen de los actos violentos hacia las niñas.	21, 29,
1.3. Agentes de los actos violentos.	20, 23,
1.4. Tipos de violencia que se producen y su dinámica.	18, 24,
1.5. Mecanismos de resolución de conflicto en los centros educativos.	16, 25, 27, 31, 34,
2. Valoración y el tratamiento que recibe la violencia hacia las niñas, concretamente por parte del grupo de iguales.	
Subdimensiones:	
2.1. Expresiones del grupo respecto de los actos violentos.	18, 20,
2.2. Comportamientos del grupo de iguales, de la familia y del profesorado en relación a los actos de violencia hacia las niñas.	13, 17, 27,
2.3. Expectativas que el grupo de iguales tiene de la actuación de las personas adultas respecto de la violencia hacia las niñas.	27, 34
2.4. Sentimientos y actitudes de las niñas hacia las situaciones de violencia.	13, 23, 24, 25
3. Factores que inciden en que las niñas sean víctimas de la violencia.	
Subdimensiones:	
3.1. Factores comunes a las situaciones de violencia hacia los niños.	18,
3.2. Mecanismos culturales que permiten la expresión de la violencia en los chicos.	30, 32, 33
3.3. Modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.	30,
3.4. Influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos.	8, 11, 12, 14,
3.5. Papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas.	9, 10, 15, 19
3.6. Apreciación de diferencias de comportamiento en las distintas clases sociales.	3,

Ilustración 17. Estructura inicial de la escala

La construcción del cuestionario definitivo fue un proceso largo y tedioso, que supuso constantes modificaciones del inicial, tras las aportaciones de las personas expertas y las validaciones realizadas ante alumnado de semejantes características al destinatario final del cuestionario.

Las respuestas de las personas expertas contenían algunas sugerencias para mejorar las preguntas de las primeras versiones del cuestionario, el número de ítems inicial que era muy numeroso, la síntesis y relación subítems dentro de los ítems ya

existentes, pero aportan información especialmente útil para analizar las evidencias de la validez de contenido de la escala sobre el análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria. La validez de contenido se entiende como la representatividad de los ítems, la adecuación de estos como muestra de un universo o dominio más amplio que constituiría el rasgo o atributo objeto de la medición. Este aspecto de la validez hace referencia, por tanto a la relevancia del contenido del instrumento y a la representatividad de sus ítems respecto al dominio (García, Gil y Rodríguez, 1996). Para evaluar la validez de contenido, Crocker y Algina (1986) proponen un proceso de elaboración de los contenidos que pasa por la revisión de expertos/as. El procedimiento más usual consiste en proporcionar a personas expertas una lista de objetivos y contenidos relativos al rasgo a evaluar, y los ítems elaborados para cada objetivo; partiendo de esta información, la persona experta cuantificará la relevancia de cada ítem (Martínez Arias, 1995). En nuestra opinión, si se solicita a la persona experta que empareje cada ítem con la dimensión en la que teóricamente se ubica, la información que obtenemos sobre la representatividad del ítem es más completa, ya que podemos incluso cuantificar cuál es el porcentaje de veces en que un ítem es correctamente emparejado con su dimensión.

Este es el procedimiento que hemos utilizado para estimar las evidencias a favor de la validez de contenido de nuestra escala. De esta forma, el análisis de la información se realiza contabilizando el número de emparejamientos correctos de cada ítem en su correspondiente dimensión. Asimismo, para cada dimensión se dibuja el mapa de ítems incorrectamente atribuidos a ella.

En función de las dos fuentes de datos ya mencionadas (porcentaje de aciertos en el emparejamiento del ítem y mapa de ítems afines) es posible tomar las decisiones necesarias para mejorar las evidencias a favor de la validez de contenido de la escala.

En la siguiente tabla se sintetizan los aciertos para cada dimensión del borrador inicial.

DIMENSIONES	ITEMS	Porcentaje de aciertos
1.1. Situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas.	22, 26, 28	85.71 80.27
1.2. Origen de los actos violentos hacia las niñas.	21, 29	100
1.3. Agentes de los actos violentos.	20, 23	100
1.4. Tipos de violencia que se producen y su dinámica.	18 24	71.43 85.71
1.5. Mecanismos de resolución de conflicto en los centros educativos.	16, 25, 27, 31, 34,	85.71 100
2.1. Expresiones del grupo respecto de los actos violentos.	18, 20,	85.71
2.2 Comportamientos del grupo de iguales, de la familia y del profesorado en relación a los actos de violencia hacia las niñas.	13, 17 27	71.43 100
2.3. Expectativas que el grupo de iguales tiene de la actuación de las personas adultas respecto de la violencia hacia las niñas.	27 34	85.71 100
2.4. Sentimientos y actitudes de las niñas hacia las situaciones de violencia.	13 23 24, 25	100 71.43 100
3.1. Factores comunes a las situaciones de violencia hacia los niños.	18	71.43
3.2. Mecanismos culturales que permiten la expresión de la violencia en los chicos.	30, 32 33	100 85.71
3.3. Modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.	30	85.71
3.4. Influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos.	8 11 12, 14	85.71 100 85.71
3.5. Papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas.	9 10, 15 19	71.3 100 87.51
3.6. Apreciación de diferencias de comportamiento en las distintas clases sociales.	3	71.3

Ilustración 18. Resultados del emparejamiento y decisiones tomadas.

Las decisiones tomadas para llegar a lo expresado en la tabla anterior fueron las siguientes: que se recogiera información para dar respuesta a los objetivos planteados, que se pareciera más a la dimensión, que no sea repetitivo, que su expresión fuera clara y comprensible para cada edad.

Tras la incorporación de todas estas sugerencias y propuestas, se procede a elaborar una segunda versión del cuestionario que se aplica a un total de 6 niñas y 5 niños de diferentes colegios de la provincia de Huelva. En un principio, estaba pensado que estas respuestas fueran analizadas estadísticamente a fin de disponer de una muestra piloto, en el sentido clásico del término. No obstante, problemas de tiempo nos llevaron a tomar la decisión de utilizar sus respuestas sólo como nuevos indicadores de posibles defectos en la redacción o de nuevas sugerencias de mejora.

El análisis de los cuestionarios aplicados nos lleva a la realización de numerosos cambios en las preguntas, aunque en todos los casos se trata de modificaciones superficiales en el enunciado, de las opciones de respuestas, de la presentación o formato del instrumento, etc.

Una vez realizados estos cambios se obtuvo la versión definitiva del cuestionario aplicado para la recogida de la información.

VIII.2.2 ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

Tras la realización de dicha prueba, se optó por la redacción del cuestionario definitivo, el cual contiene un total de 228 preguntas, de las cuales 221 se codificaron y se usaron en un análisis cuantitativo, mientras el resto, preguntas de tipo abierto con texto libre, se analizaron de forma individualizada.

En la siguiente ilustración se puede observar cada una de las cuestiones que conformaban las dimensiones del cuestionario.

DESCRIPCIÓN DE CUESTIONARIO POR DIMENSIONES		Items
1.1. Situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas.		
Señala las situaciones más frecuentes		22
Señala las situaciones que provocan las peleas.		26
Señala si alguno de estos acontecimientos te han ocurrido o lo has visto		28
1.2. Origen de los actos violentos hacia las niñas.		
Señala en el lugar donde te peleas más veces		21
Si se han peleado contigo o te han pegado ¿por qué crees que lo han hecho?		29
1.3. Agentes de los actos violentos.		
Señala si estas de acuerdo o no con que las personas que tienen estas características son violentas		20
Señala lo que piensas de las situaciones más frecuentes que te ocurren		23
1.4. Tipos de violencia que se producen y su dinámica.		
Señala las cuestiones que te parecen violentas y que tú sientes que te molestan y te enfadas		18
De los comportamientos siguientes señala los más frecuentes cuando tienes una pelea con alguien		24
1.5. Mecanismos de resolución de conflicto en los centros educativos.		
Señala cómo te dicen que te comportes tu madre o tu padre cuando tienes un problema y si es otra persona de tu familia di cual		16
Señala lo que haces cuando ves que alguien se está peleando en tu presencia		25
Señala lo que hace tu padre y tu madre ante las peleas		27
Señala cómo se deben solucionar los conflictos y las peleas		31
Señala las reacciones de tus maestras y maestros ante las peleas con vuestras compañeras o		34

compañeros	
2.1. Expresiones del grupo respecto de los actos violentos.	
Señala las cuestiones que te parecen violentas y que tú sientes que te molestan y te enfadas	18
Señala si estas de acuerdo o no con que las personas que tienen estas características son violentas	20
2.2 Comportamientos del grupo de iguales, de la familia y del profesorado en relación a los actos de violencia hacia las niñas.	
Señala lo que haces cuando tienes un problema o te peleas con alguien	13
Señala con quien juegas y pasas tu tiempo libre habitualmente	17
Señala lo que hace tu padre y tu madre ante las peleas	27
2.3. Expectativas que el grupo de iguales tiene de la actuación de las personas adultas respecto de la violencia hacia las niñas.	
Señala lo que hace tu padre y tu madre ante las peleas	27
Señala las reacciones de tus maestras y maestros ante las peleas con vuestras compañeras o compañeros	34
2.4. Sentimientos y actitudes de las niñas hacia las situaciones de violencia.	
Señala lo que haces cuando tienes un problema o te peleas con alguien	13
Señala lo que piensas de las situaciones más frecuentes que te ocurren	23
De los comportamientos siguientes señala los más frecuentes cuando tienes una pelea con alguien	24
Señala lo que haces cuando ves que alguien se está peleando en tu presencia	25
3.1. Factores comunes a las situaciones de violencia hacia los niños.	
Señala las cuestiones que te parecen violentas y que tú sientes que te molestan y te enfadas	18
3.2. Mecanismos culturales que permiten la expresión de la violencia en los chicos.	
Señala las características que tienen las niñas y los niños	30
Señala dos de las series de televisión que te gusten	32
Señala dos de tus personajes preferidos de películas, dibujos animados, cuentos, música, u otros	33
3.3. Modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.	
Señala las características que tienen las niñas y los niños	30
3.4. Influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos.	
¿Con quien vives?	8
Señala dos de los programas de televisión favoritos de tu madre	11
Señala las actividades habituales que realizas en tu tiempo libre; es decir, cuando no estas en el colegio	12
Señala dos de los programas de televisión favoritos de tu padre	14
3.5. Papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas.	
Señala qué te gustaría ser cuando seas mayor (escribe 2 opciones)	9
Señala las situaciones más frecuentes y si las lleva a cabo tu madre o tu padre. Si es otra persona, escribe su nombre al lado	10
Señala dos cuentos o tebeos que hayas leído y que te han gustado	15
Señala dos de las películas que más te hayan gustado	19
3.6. Apreciación de diferencias de comportamiento en las distintas clases sociales.	
Localidad	3

Ilustración 19. Estructura del cuestionario

En la primera página del cuestionario se recogen datos que servirán para su identificación a la hora de codificarlo. Dichos datos han sido cumplimentados por la propia persona entrevistada. Estos datos eran relativos al nombre del centro, a la edad de la niña o el niño que cumplimenta el cuestionario, sexo, curso y a la fecha en la que se realiza dicha entrevista. Además, aparece el espacio para identificar la persona que realizar la encuesta.

A continuación, y antes de empezar con las preguntas como tal, se han incluido una serie de instrucciones sobre cómo cumplimentar dicho cuestionario.

La pregunta inicial es con quien vive la persona encuestada y qué le gustaría ser de mayor; es decir, son cuestiones de tipo general sobre sus intereses y expectativas vitales para hacer, que el niño o niña entrevistada no se intimiden.

A partir de aquí se incluyen una serie de preguntas propias de nuestro interés, responde al objetivo de la investigación y se sintetizan en las categorías que hemos detallado anteriormente en los apartados dedicados para recoger la información (ilustración 16 y 17).

Estas preguntas, se han colocado en diferentes bloques, de forma que en cada uno de ellos están aquellas que versan sobre un mismo aspecto y que, como ya hemos dicho, se han incluido a raíz del análisis de contenido realizado de la información obtenida en la Fase I. Además, se ha decidido dicha estructura para facilitar la labor de la entrevistadora o entrevistador y, sobre todo, de la persona entrevistada.

Se alternan preguntas de tipo abierto como es son los items 9, 14,15,19 al inicio del cuestionario ya que es cuando están menos cansadas las personas encuestadas y sólo se dejan dos de estas cuestiones para el final (item 33, 34).

A lo largo de todo el cuestionario se puede observar cómo la mayoría de las preguntas son de tipo cerrado, en su mayoría, dicotómicas; es decir, con dos alternativas, que en nuestro caso son concretamente “sí” o “no”, y sólo en algunas aparece la opción “madre o padre”. Las restantes preguntas de tipo cerrado presentan tres posibles respuestas, que son: madre, padre u otra persona. Siete son de tipo abierto, donde la niña o el niño puede contestar de forma arbitraria, sin tener que elegir una de las opciones que se les muestra en dicho cuestionario.

En la última pregunta se deja abierta una puerta para que la niña o el niño entrevistado haga mención a cualquier otro aspecto u observación que quiera destacar y sobre la cual no se le haya preguntado o quiera simplemente añadir algo más. En los resultados obtenidos se observa que, aunque en algunos casos expresan que el cuestionario es extenso, la mayoría señala alguna aportación final en este ítem.

Al final del cuestionario hay un espacio en blanco para cumplimentar por la entrevistadora o el entrevistador, con la finalidad de que anote cualquier cuestión que observe y crea de interés para el estudio. En este caso sólo se ha rellenado en 3 ocasiones para señalar una errata de expresión en la pregunta 21 donde decía “pelas” debería decir “peleas” y que se corrigió posteriormente en el documento. En otro se aclaró que el niño que contestaba dijo que su padre había matado a su madre y ahora estaba en la cárcel. En el tercero era explicando la receptividad positiva en el colegio encuestado.

VIII.3 REALIZACION DEL TRABAJO DE CAMPO

Para llevar a cabo las encuestas se ha contado con un total de 10 personas. Algunas pertenecían al grupo de investigación y debido a la gran cantidad de datos a recoger, el tamaño de la muestra, la distribución geográfica distante de los colegios y la limitación de tiempo, se ha necesitado contar con la colaboración de personal externo al equipo.

Para seleccionar a las personas que iban a realizar la aplicación de las encuestas se ha tenido en cuenta su disponibilidad, tanto horaria como geográfica (para rentabilizar la inversión de tiempo y dinero de los desplazamientos). Además, entre otras se valoraron sus cualidades personales; es decir, que fueran personas responsables, educadas y serias, con buena memoria, con paciencia, interesadas por el tema que se trataba en la investigación y delicadas en el trato con niños y niñas. Todo ello con el objeto de crear el mejor clima posible para la recogida de los datos y asegurar así la calidad de los mismos.

Una vez seleccionadas dichas personas, se les impartió un pequeño curso de formación donde se les informó de los objetivos del estudio y de cuales serían sus tareas a realizar. Se les presentó el cuestionario, explicándoles brevemente el sentido de cada pregunta y qué se pretendía obtener con cada una de ellas. Además se les

proporcionaron una serie de instrucciones a tener en cuenta a la hora de realizar las encuestas sobre las situaciones más frecuentes, posibles anécdotas y solución de las mismas. También se les señalaron cuestiones a tener en cuenta para aplicar bien una encuesta: asegurarse de la selección adecuada de la persona a encuestar, realizar la aplicación de la técnica en un espacio físico adecuado y cómodo, explicar el objetivo de la encuesta y la forma de cumplimentarlo utilizando el bolígrafo o lápiz para responder. Igualmente se les informó de cuestiones relativas al acceso a los distintos centros donde iban a realizar su trabajo. Una síntesis de las cuestiones tratadas en estas sesiones preparatorias aparece en la ilustración 20.

1. Hay que preguntar por la directora, director o responsable de la jefatura de estudios.
2. Se le entrega una copia del cuestionario, escrito del estudio, escrito AMPA y se le enseña la credencial personal.
3. Que digan a qué hora se puede entrevistar a todos los niños y niñas de una clase de cada nivel.
4. De estas clases se seleccionan aleatoriamente los cuestionarios de niñas y niños correspondientes al número especificado en el muestreo.
5. Para entrevistar a la muestra de cada colegio de 1º y 2º tienen que decirnos donde podemos hacerlo (sala de profesorado, tutoría, un aula vacía,...) porque hay que hacer las entrevistas individualmente para completen el cuestionario.
6. Si no entienden alguna pregunta del cuestionario, se les explica. Por ejemplo, se sustituye violento (si no lo comprenden) por “malo”.
7. En estos cursos (1º y 2º) se solicita el número de niñas y niños que le digamos que hay que entrevistar.
8. Irán yendo al espacio donde se realice la entrevista individualmente, quien indique la profesora o profesor del nivel (1º ó 2º) y el cuestionario lo rellena la encuestadora o encuestador.
9. A los demás cursos (de 3º a 6º) explicar que para contestar tienen que hacer una X y ampliar cuando algo de lo que esté referida la pregunta pueden escribirlo con sus palabras en el espacio final de cada cuestión dedicado para ello.
10. Si no están de acuerdo con lo que se señala no tienen que señalar nada. Pueden dejarlo en blanco.
11. Hay que explicar a los niños y niñas que rellenen lo que se pregunta pero en la zona que está en gris no se escribe.
12. Esta zona se rellenan por quien pase la encuesta con los datos para la codificación
13. Las encuestas se separan por cursos y en cada uno por sexo.
14. Quien realice la entrevista completa la primera página.
15. Quien realiza la entrevista puede anotar lo que considera a destacar del proceso de aplicación del cuestionario en el espacio reservado para ello en la última página.

Ilustración 20. Orientaciones para las entrevistas

Teniendo en cuenta la edad de la población a encuestar, el grupo de investigación decidió aplicar la técnica de recogida de información de forma diferente en los distintos cursos. En 1º y 2º se pasó individualmente para poder atender a sus dudas dado el nivel de comprensión lectora de esta etapa. Al resto de los cursos se le aplicó al número total por grupos de cada curso en el colegio donde se realizase la encuesta.

Para contactar con los colegios seleccionados se llamó por teléfono a cada uno de ellos para hablar con la persona que ocupaba la dirección en el centro. Les presentábamos el estudio y las entidades que lo apoyaban (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IM y Universidad de Huelva) enviando un correo electrónico con la información previa que nos facilitaría el acceso. Se concretaba un día para presentar la documentación pertinente: escrito explicativo del estudio dirigido a la directora o director del centro, escrito para la AMPA, copia impresa del cuestionario que se iba a aplicar, así como el número de niñas y niños por cursos seleccionado en cada colegio.

En las fechas propuestas por el profesorado que nos comunicaba la dirección del centro se desplazaban a cada colegio las personas del equipo o colaboradoras que se iban a encargar de aplicar las encuestas. Cada encuestador o encuestadora llevaba como acreditación un escrito con la presentación que hacía la coordinadora responsable del estudio.

Según las condiciones del muestreo, como ya se ha mencionado en el punto 4.1. del presente informe, se seleccionaron centros tanto públicos como concertados. El número de centros concertados de la provincia seleccionados fueron 2 de un total de 24 que existen en la provincia. Con estos colegios realizamos el mismo proceso que con los públicos. En un caso nos solicitaron información complementaria como datos sobre el estudio, por lo que les enviamos el escrito donde se especificaba la aprobación del estudio de investigación.

En cuanto al segundo centro concertado seleccionado, después de varios meses de reintentar una respuesta nos dijeron que el claustro se oponía a que se realizara una encuesta sobre la violencia hacia las mujeres en su centro. Por ello tuvimos que pasar al primer centro en la muestra de reserva para la aplicación de las encuestas, con el que seguimos el mismo proceso y no hubo ningún problema, siendo muy receptiva la Comunidad Educativa.

También en uno de los colegios públicos seleccionados una madre de la AMPA manifestó su descontento con el abordaje del tema de la violencia. Para aclarar las posibles dudas les enviamos también una información complementaria sobre el estudio.

VIII.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Nuestra experiencia en la investigación social nos hacía pensar que las herramientas informáticas eran fundamentales para el procesamiento de datos, así como para el análisis de los mismos eran cruciales llegados este momento del estudio, sobre todo dada la ingente cantidad de datos a procesar y la necesidad de unir, a través de esta estrategia, todos esos procesos.

Evidentemente, la potencia de las bases de datos relacionales y cómo tratar datos desde una perspectiva “dinámica”, nos podía aportar la luz que necesitábamos en estas cuestiones. Diversos trabajos sobre el tema (Charte Ojeda, 2002; Thearon, 2006) nos orientaron en este estudio.

Para abordar el proyecto del cuestionario, en primer lugar, hubo que tener en cuenta el número de datos que generaba el mismo. Concretamente hablamos de 644 encuestas, con 228 cuestiones cada una. Sin perder de vista lo explicado, dividimos el proyecto en los tres procesos mencionados anteriormente: (elaborar la representación gráfica del cuestionario según el modelo señalado más arriba, procesar los datos y posteriormente, analizarlos). Nos planteamos en primer lugar el análisis de los datos con un carácter prospectivo para poder tomar decisiones operativas.

Estaba claro que para mostrar los resultados descriptivos, estadísticos y obtener una información válida, precisábamos de un *software* estadístico potente que podía suponer hacer una inversión económica que no estaba planteada en el proyecto, por lo que centramos el esfuerzo en buscar y rentabilizar los recursos disponibles en nuestro entorno.

Así, optamos por usar el paquete estadístico SPSS en su versión 16.0 con licencia de la UHU.

Naturalmente para que el programa cumpliera su función había que suministrarle datos, y teniendo en cuenta que ésta es, a veces, una tarea tediosa (en tiempo y esfuerzo) en las investigaciones, decidimos que los datos contenidos en los cuestionarios “llegasen” por una vía práctica y automática.

Teniendo en cuenta la premisa de enlazar los tres procesos, enumerados anteriormente, y que además estos fuesen dinámicos empezamos creando una base de

datos en la que codificamos todas las preguntas así como las respuestas con sus variables, además de numerosas tablas para que al unir las todas mostrasen datos coherentes en el análisis posterior, que era el objeto que pretendíamos con la codificación y informatización. Todo esto nos permitió empezar a trabajar de una forma dinámica, ya desde la elaboración del propio cuestionario, para que ello permitiera hacer las modificaciones oportunas en las preguntas de una forma más “dinámica”, tanto para crear nuevas cuestiones como eliminarlas, así como sugerir alternativas en las respuestas. Si en la creación del cuestionario se hubiese utilizado simplemente un procesador de textos, como por ejemplo podía ser Word, cualquier cambio en una pregunta hubiese supuesto cambios “manuales”, resultando una tarea poco productiva. En cambio el haber llevado a cabo este proceso en una base de datos es automático y resulta una codificación coherente, siendo fundamental para el procesamiento de datos y posterior análisis en el programa estadístico SPSS-16.

Una vez que aplicadas y recogidas las encuestas nos surgió otro problema y era la necesidad de diseñar un formulario ágil en la introducción de la información y que fuese comprensible para posteriores análisis y reflexiones; además de para posteriores usos de la información, más allá del simple procesamiento informático de los datos. Por ello se le dio formato a la información para conectarla con el SPSS-16, incluso con una orientación de futuros usos.

Para el análisis de los datos de esta fase se ha utilizado una valoración y unos criterios con objeto de describir los aspectos de la conducta agresiva señalados anteriormente, y en especial para determinar la prevalencia de conductas violentas hacia las niñas de primaria de la provincia de Huelva.

Se comenzó haciendo un análisis descriptivo de los datos para aplicar posteriormente técnicas estadísticas (prueba Chi-cuadrado, tablas de contingencias, etc.) para determinar las diferencias entre grupos de alumnos y alumnas (agredidos/as vs. no agredidos/as; agresores/as vs. no agresores/as), así como la asociación entre algunas de las variables analizadas.

Las variables son cualitativas por lo que no se han podido aplicar pruebas paramétricas. Por tanto, hemos hecho las tablas de contingencias y la prueba no paramétrica Chi-Cuadrado para ver si se puede determinar si las distintas modalidades de una variable, es decir el ser niño o niña, influyen en las distintas respuestas obtenidas a una misma pregunta.

También, se han aplicado test no paramétricos sobre la mediana (test U-Mann-Whitney), para determinar si podemos suponer que la distribución de los niños y niñas es la misma para las distintas variables. Todo lo analizado es con un nivel de confianza del 95 %.

Debido a la propia naturaleza de las variables estudiadas, variables dicotómicas en la mayoría de los casos y atributos en prácticamente todas, no tiene mucho sentido hallar correlaciones estadísticas entre ellas. No obstante, si que hemos realizado un estudio sobre la posible correlación entre la variable “sexo” y algunas de ellas. Para ello, hemos hallado el coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman, a través del cual hemos visto como los estereotipos se siguen manteniendo, pues al resolver el contraste asociado, se ha obtenido que existe una cierta relación entre el sexo y variables del tipo “en que emplean su tiempo libre”. Caben destacar variables como son: “si la alumna/alumno habitualmente juega con la *play*” (coeficiente = 0,321), que “la alumna/alumno habitualmente le gusta jugar con las niñas” y “le dejan hacerlo” (-0,4), que “la alumna/alumno habitualmente le gustan los juegos de las niñas porque son mas tranquilos” (-0,432) y que “la alumna/alumno habitualmente le gustan jugar con los niños porque sus juegos son mas emocionantes” (0,342). También señalar la correlación obtenida entre la variable sexo y la variable “que la alumna/alumno le resulta violento y le molesta o se enfada que le toquen el cuerpo” pues aunque el coeficiente obtenido es sólo de -0,134 nos hace pensar que los niños y niñas ven el tema de forma distinta.

En todos los casos, el nivel de significación con el que se ha trabajado para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa y, en consecuencia, admitir la existencia de diferencias significativas, es de 0,05. Por tanto, se concluye a favor de la existencia de tales diferencias siempre que el grado de significación sea igual o inferior al valor mencionado.

Además del análisis estadístico, es muy importante en el estudio tipo encuesta, el análisis cualitativo desarrollado para las preguntas abiertas, las observaciones u otras sugerencias (en los ítems 9,12,13,16,18,21,22,23,24,25,28,30,31,34) y los comentarios finales. Así, para obtener información sobre todas estas respuestas libres, se ha realizado un análisis consistente en la extracción, descripción e interpretación de categorías textuales, cuyos resultados serán presentados a continuación y como complemento de los correspondientes al análisis estadístico.

VIII. 5 ANÁLISIS DE LOS DATOS

A fin de profundizar en las opiniones de las niñas y de los niños a quienes afecta el estudio tipo encuesta, hemos considerado oportuno hacer un análisis diferenciado por sexo, aunque en algunas cuestiones tenemos la respuesta conjunta de la población encuestada.

Hemos utilizado también estadísticos descriptivos como el análisis de porcentajes en las distintas modalidades de respuesta.

Dada la ingente cantidad de información obtenida por los datos estudiados y los cruces entre las variables estudiadas resulta desmedida la representación de los resultados adjuntando en todas las cuestiones descritas o mencionadas las gráficas del análisis estadístico con el programa SPSS. Por ello, consideramos que es mucho más gráfico, didáctico para la lectura y para facilitar la comprensión de los hallazgos más relevantes, presentar las tablas con los porcentajes de las categorías en las que las pruebas Chi-Cuadrado y el test U-Mann Whitney resultan significativas. El resto de las que no se describen es debido a que no existe relación estadística con la variable sexo.

Para iniciar la descripción de los resultados hay que señalar que la información se obtiene que los centros públicos seleccionados (un total de 10) representan al 81,5% de la población de la muestra. En los 2 centros concertados se han entrevistado al 18,5% de niñas y niños. (Gráfico 16). Esta variable aparece representada en las tablas y gráficos como “hombre” o “mujer”, según sea el sexo de la persona que responde a la encuesta.

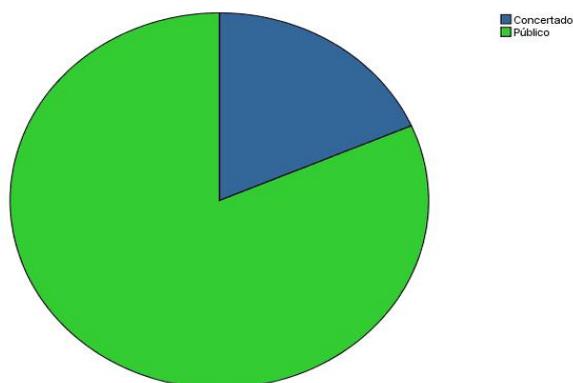


Gráfico 16. Población de los centros públicos y concertados

También queríamos tener en cuenta cómo la ubicación geográfica, rural o urbana podía estar incidiendo en el problema que era el objeto del estudio. El porcentaje de población en el sector rural ha sido de 70,5% y en el urbano 29,5%. (Gráfico 17).

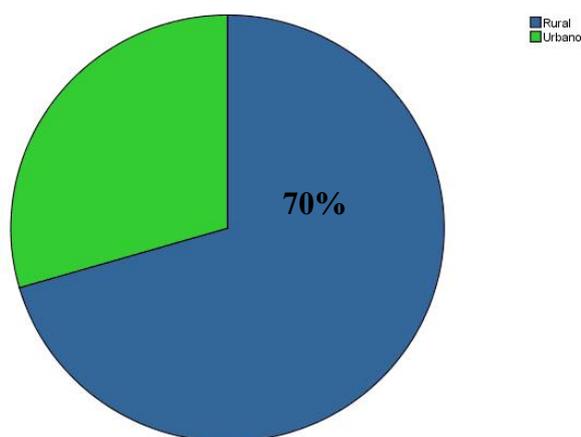


Gráfico 17. Ubicación de la población en centros rurales o urbanos

Como se puede observar la muestra respeta en cuanto al sexo, las cuotas de la población real, siendo mayor el número de niños que de niñas (Tabla 4).

Como ya se ha comentado, también se valoró para la selección el reparto equitativo por sexo de la población en cada uno de los cursos y ciclos como aparece en la tabla 5.

curso	Frecuencia
1° Primaria	109 (49 niñas y 60 niños)
2° Primaria	109 (52 niñas y 57 niños)
3° Primaria	102 (47 niñas y 55 niños)
4° Primaria	106 (49 niñas y 57 niños)
5° Primaria	100 (47 niñas y 53 niños)
6° Primaria	118 (58 niñas y 60 niños)
Total	644 (302 niñas y 342 niños)

Tabla 5. Número de encuestas en cada curso

La edad de las niñas y niños, como establece la ley (LOE, 2006) oscila de los 6 a los 12 años y hay algunos casos (1 niña y 4 niños) de quien repite o cumple los 13 años en el año natural en el que finaliza 6° de primaria (tabla 6).

	Frecuencia
6,00	65 (31 niñas y 34 niños)
7,00	92 (37 niñas y 55 niños)
8,00	120 (64 niñas y 56 niños)
9,00	98 (46 niñas y 52 niños)
10,00	92(40 niñas y 52 niños)
11,00	115 (58 niñas y 57 niños)
12,00	57(25 niñas y 32 niños)
13,00	5 (1 niña y 4 niños)
Total	644(302 niñas y 342 niños)

Tabla 6. Edad de las niñas y niños.

En la tabla 7 se puede observar su distribución de la población total en cada uno de los tres ciclos de los que consta la Educación Primaria.

	Frecuencia	Porcentaje
1° Ciclo Primaria	218	33,9
2° Ciclo Primaria	208	32,3
3° Ciclo Primaria	218	33,9
Total	644	100,0

Tabla 7. Encuestas realizadas por ciclos

Como señalamos anteriormente las variables que describimos a continuación son sólo aquellas en las que se ha detectado al aplicar la prueba Chi-cuadrado que las distintas categorías de la variable sexo, influyen y se relacionan con las preguntas planteadas. En algunas cuestiones hemos ilustrado los resultados con datos descriptivos porcentuales que complementan la exposición de argumentos. Estos casos se detectan porque no se refiere ni se menciona la significatividad estadística.

Resultados significativos (Chi-cuadrado)	Sig. asintótica bilateral	Item
Dimensión: 1. 1 : Situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas		
La alumna/alumno cree que los trabajos en grupo en clase provocan las peleas	0.003	26
La alumna/alumno cree que las actividades competitivas les alteran los nervios y favorecen las peleas	0.001	26
La alumna/alumno cree que algunas bromas y juegos pesados provocan las peleas	0.000	26
La alumna/alumno cree los partidos y competiciones en el recreo provocan las peleas	0.000	26
Al alumno/alumna le ha ocurrido o ha visto que el padre de un niño amenazó seriamente a otro que le pegó a su hijo	0.000	28
Al alumno/alumna le ha ocurrido o ha visto que su madre le pegó su padre	0.002	28
Al alumno/a le ha ocurrido o ha visto que el padre o la madre organiza peleas entre sus hermanos a ver quién gana	0.000	28
Al alumno/ alumna le ha ocurrido o ha visto que la abuela u otro familiar denunció a su padre por pegar a mi madre	0.000	28
Al alumno/ alumna le ha ocurrido o ha visto que algunas mujeres son maltratadas por sus maridos	0.001	28
Al alumno/ alumna le ha ocurrido o ha visto que algunas mujeres tienen miedo a sus maridos y los aguantan	0.000	28
Al alumno/ alumna le ha ocurrido o ha visto que algunos maridos amenazan con matar a su mujer si les denuncian	0.000	28
Al alumno/ alumna le ha ocurrido o ha visto que algunos hombres hacen obscenidades en el vecindario	0.001	28
Dimensión: 1. 2 : Origen de los actos violentos hacia las niñas		
La alumna/alumno cree que cuando le han pegado o han peleado con el ha sido porque el les ha provocado	0.001	29
La alumna/alumno cree que cuando le han pegado o han peleado con el ha sido porque el es más débil	0.022	29
La alumna/alumno cree que cuando le han pegado o han peleado con el ha sido por bromear o jugar con él	0.016	29
La alumna/alumno cree que cuando le han pegado o han peleado con el ha sido porque La alumna/alumno es de otro país	0.016	29
Dimensión: 1. 3 : Agentes de los actos violentos		
La alumna/ alumno piensa que hay algunas cosas de su vida que le gustaría cambiar, pues le hacen sentirse mal, con angustia	0.000	23
La alumna/alumno piensa que muchas personas son desagradables con el	0.000	23
Al alumno/alumna le encanta fastidiar a algunas personas	0.000	23
La alumna/alumno piensa que hay algunas personas a las que le tiene manía	0.000	23
Al alumno/alumna le encanta hablar mal de algunas personas con otras y no le importa que lo sepan	0.000	23
La alumna/alumno se siente bien cuando ve felices a las personas que le rodean	0.000	23
La alumna/alumno piensa que para evitar discusiones es bueno no meterse en los asuntos de los demás	0.000	23
La alumna/alumno piensa que cualquier persona merece todo su respeto	0.000	23
La alumna/alumno piensa que hacer daño físico a alguien es injusto y malvado	0.000	23
Al alumno/alumna le gusta pegar porque es muy divertido	0.000	23
Dimensión: 1. 5 : Mecanismos de resolución de conflictos en los centros educativos		
Familiar que le dice que no pelee y que se porte bien	0.000	27
Familiar que si ocurre una pelea en el colegio va a hablar con la maestra	0.000	27
Familiar que le castiga si le pega a otro niño o niña	0.000	27
Familiar que le defiende de los que le pegan al alumna/o	0.000	27
Familiar que no hace caso cuando vienen otras madres a casa a decirles que el ha pegado a sus hijos o hijas	0.001	27
Familiar que si la maestra/o le llama, no hace caso ni va	0.000	27
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que alejarse de las personas violentas	0.000	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que pedirse perdón para solucionar las cosas	0.000	31

Para solucionar los conflictos y las peleas hay que echar del colegio a las personas violentas	0.000	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que meter en un internado a las personas violentas	0.000	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que denunciar a las personas que pegan a otras	0.000	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que disimular los moratones y que nadie sepa nada	0.001	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que razonar con las personas violentas y hacerles que se pongan en el lugar de las personas a las que han pegado	0.015	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que si a alguien le molesta algo, pues no decírselo más	0.001	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que castigar a las personas violentas hasta que escarmienten	0.000	31
Qué familiar le dice que le pegue a la persona que le pegue si tiene un problema	0.000	16
Qué familiar le dice que busque a la maestra o al maestro para que lo defiendan si tiene un problema	0.001	16
Qué familiar le dice que se lo diga para que lo defienda si tiene un problema	0.012	16
Qué familiar le dice que lo resuelva de forma mas tranquila hablando si tiene un problema	0.000	16
Qué familiar le dice que no haga nada, que pase y no haga caso si tiene un problema	0.002	16
Qué familiar le dice que se lo diga sus amigos o amigas para que lo defiendan si tiene un problema	0.023	16
Dimensión: 2. 3 : Expectativas que el grupo de iguales tiene de la actuación de las personas adultas respecto de la violencia hacia las niñas		
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, castigan a quien pega	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, no castigan a los que reciben los golpes	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, nos separan cuando nos pegamos	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, muchas veces no se dan cuenta	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, nos dicen muchas veces que no nos peleemos	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, llaman a las madres o padres	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, castigan a todas las personas que participan e intervienen en la pelea	0.000	34
Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, siempre nos obligan a hablar para resolver los conflictos y las peleas	0.000	34
Dimensión: 2. 4 : Sentimientos y actitudes de las niñas hacia las situaciones de violencia		
La alumna/alumno dice que cuando pelea le regañan y les odia por ello	0.000	24
La alumna/alumno dice que cuando pelea le regañan las personas mayores por hacer las cosas mal pero no le importa ni se ofende	0.003	24
La alumna/alumno dice que cuando alguien le provoca se lo piensa antes de agredirle	0.001	24
La alumna/alumno dice que cuando alguien le ofende hace como si no hubiera escuchado nada y se va a otro sitio o a otra cosa	0.004	24
La alumna/alumno dice que sus problemas los arregla siempre hablando	0.000	24
La alumna/alumno dice que le pega a quien intenta intimidarle u ofenderle	0.000	24
La alumna/alumno dice que amenaza a las personas que le intimidan o le acosan	0.000	24
La alumna/alumno dice que se aguanta con las personas que le ofenden	0.021	24
La alumna/alumno dice que sale corriendo si ve que no va a poder defenderse	0.000	24
Cuando la alumna/alumno ve una pelea les separa	0.006	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea se lo dice a los maestros/as	0.000	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea se queda mirando y anima la pelea	0.000	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea siempre interviene intentando arreglar la situación	0.004	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea no hace nada, pasa del tema porque no es asunto suyo	0.000	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea no hace nada, pero cree que debería hacer algo	0.012	25
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su madre	0.000	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su padre	0.000	13

La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su abuela	0.010	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su amigos o amigas	0.002	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su maestro o maestra	0.000	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a la policía o al guardia de seguridad	0.001	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien no se lo dice a nadie	0.026	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien no hace nada	0.049	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien le pega el también para defenderse	0.000	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien lo resuelve hablando	0.000	13
Dimensión: 3. 2 : Mecanismos culturales que permiten la expresión de violencia en los chicos		
Serie de televisión favorita 2	0.000	32
Personaje preferido 2	0.000	33
Dimensión: 3. 3 : Modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.		
Los niños son más fuertes que las niñas	0.000	30
A los niños les gusta jugar al fútbol	0.000	30
Los niños son un poco descuidados y sucios	0.000	30
Las niñas son más cariñosas	0.000	30
Las niñas son más inteligentes	0.000	30
Las niñas juegan con muñecas	0.000	30
Las mujeres pueden solucionar los conflictos hablando, no con guerras como los hombres	0.000	30
A las niñas les gusta cantar y bailar más que a los niños	0.000	30
Las mujeres expresan más sus sentimientos que los hombres	0.000	30
Si tuviéramos alcaldesa en lugar de alcalde, lo haría igual que el alcalde	0.000	30
Creo que una alcaldesa lo haría mejor que el alcalde	0.000	30
Las mujeres tienen más ganas de casarse que los hombres	0.007	30
Las mujeres son mejores policías	0.000	30
A las niñas les gusta cotillear y meterse con los niños	0.000	30
Los niños son más pasotas que los niñas	0.000	30
Las niñas son más tranquilas y se meten en menos líos	0.000	30
Los niños son las personas más brutas	0.000	30
Las niñas son las personas más brutas	0.000	30
Los niños empiezan las peleas	0.000	30
Las niñas empiezan las peleas	0.000	30
Los niños insultan más que las niñas	0.000	30
Las niñas insultan más que los niños	0.000	30
Las niñas provocan a los niños para que se peleen	0.000	30
Dimensión: 3. 4 : Influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos		
Si la alumna/alumno vive con el padre	0.000	8
Si la alumna/alumno vive con hermana	0.046	8
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre juega con el ordenador	0.003	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre sale a dar una vuelta con su familia	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre hace deporte	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre hace los deberes	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre lee y escribe	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre ve la televisión	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre va de compras	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre ayuda a hacer las cosas de la casa	0.000	12

Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre escucha música	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre juega con sus amigos o amigas en la calle	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre se sienta a charlar con sus amigas o amigos	0.010	12
Programa de televisión favorito del padre la alumna/alumno, marcado en primera opción	0.000	14
Dimensión:		
3. 5 : Papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas		
Qué familiar no quiere que La alumna/alumno tenga aun móvil	0.000	10
Qué familiar vigila lo que La alumna/alumno hace con el móvil (grabaciones, juegos, etc.)	0.001	10
Qué familiar se preocupa de que La alumna/alumno tenga todos los materiales de clase	0.000	10
Qué familiar a veces grita y se pelea	0.000	10
Qué familiar a veces pega	0.000	10
Qué familiar a veces discute pero con razón	0.000	10
Cuento o tebeo leído por la alumna/alumno y que le ha gustado, marcado en primera opción	0.000	15
Cuento o tebeo leído por la alumna/alumno y que le ha gustado, marcado en segunda opción	0.000	15

Ilustración 21. Resultados significativos (Chi-Cuadrado)

A continuación adjuntamos como complemento a la interpretación de los datos los resultados significativos obtenidos con el test U-Mann Whitney.

Resultados significativos (U=Man Whitney)	Sig. asintótica	Item
Dimensión:		
1. 1 : Situaciones en las que se producen los actos violentos hacia las niñas		
La alumna/alumno dice que es frecuente que la maestra/o le grite para que haga las cosas	0.001	22
Al alumno/alumna le ha ocurrido o ha visto que algunos maridos amenazan con matar a su mujer si les denuncian	0.042	28
Dimensión:		
1. 2 : Origen de los actos violentos hacia las niñas		
La alumna/alumno se pelea mas veces en la calle	0.000	21
La alumna/alumno se pelea mas veces cuando juega al fútbol o en los deportes	0.028	21
La alumna/alumno se pelea mas veces en casa	0.030	21
La alumna/alumno cree que cuando le han pegado o han peleado con el ha sido porque el les ha provocado	0.038	29
Dimensión:		
1. 3 : Agentes de los actos violentos		
La alumna/alumno piensa que cualquier persona merece todo su respeto	0.026	23
La alumna/alumno piensa que hacer daño físico a alguien es injusto y malvado	0.036	23
Dimensión:		
1. 4 : Tipos de violencia que se producen y su dinámica		
La alumna/alumno dice que cuando alguien le provoca se lo piensa antes de agredirle	0.022	24
La alumna/alumno dice que cuando alguien le ofende hace como si no hubiera escuchado nada y se va a otro sitio o a otra cosa	0.021	24
La alumna/alumno dice que sus problemas los arregla siempre hablando	0.004	24
La alumna/alumno dice que le pega a quien intenta intimidarle u ofenderle	0.000	24
Dimensión:		
1. 5 : Mecanismos de resolución de conflictos en los centros educativos		
Cuando la alumna/alumno ve una pelea se lo dice a los maestros/as	0.000	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea se queda mirando y anima la pelea	0.047	25
Cuando la alumna/alumno ve una pelea no hace nada, pasa del tema porque no es asunto suyo	0.014	25
Qué familiar le dice que le pegue a la persona que le pegue si tiene un problema	0.020	16

Qué familiar le dice que lo resuelva de forma mas tranquila hablando si tiene un problema	0.032	16
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que meter en un internado a las personas violentas	0.012	31
Para solucionar los conflictos y las peleas hay que disimular los moratones y que nadie sepa nada	0.020	31
Dimensión: 2. 2 : Comportamientos del grupo de iguales, de la familia y del profesorado en relación hacia los actos de violencia hacia las niñas		
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su madre	0.002	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su hermano	0.036	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su abuela	0.028	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su amigos o amigas	0.012	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a su maestro o maestra	0.038	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien le pega el también para defenderse	0.000	13
La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien lo resuelve hablando	0.002	13
La alumna/alumno habitualmente juega con los niños porque ellos le animan a jugar	0.000	17
La alumna/alumno habitualmente le gusta jugar con las niñas y le dejar hacerlo	0.000	17
La alumna/alumno habitualmente le gustan los juegos de las niñas porque son mas tranquilos	0.000	17
La alumna/alumno habitualmente le gusta jugar con los niños porque sus juegos son mas emocionantes	0.000	17
La alumna/alumno habitualmente le da igual jugar con los niños o con las niñas	0.000	17
Dimensión: 3.1 : Factores comunes hacia las situaciones de violencia hacia los niños		
La alumna/alumno le parece violento y le molesta y enfada, que le griten y le hablen en voz alta	0.050	18
La alumna/alumno le parece violento y le molesta y enfada, que le toquen el cuerpo	0.000	18
La alumna/alumno le parece violento y le molesta y enfada, que le gasten bromas o gracias pesadas	0.009	18
Dimensión: 3. 2 : Mecanismos culturales que permiten la expresión de violencia en los chicos		
Personaje preferido 1	0.000	33
Personaje preferido 2	0.043	33
Dimensión: 3. 3 : Modelos de comportamiento femeninos a los que responden las niñas en el medio educativo y que están condicionando su respuesta ante los conflictos.		
Los niños son más fuertes que las niñas	0.000	30
Los niños son un poco descuidados y sucios	0.000	30
Las niñas son más cariñosas	0.000	30
Las niñas son más inteligentes	0.000	30
Las niñas lloran más	0.000	30
Las niñas juegan con muñecas	0.002	30
Los niños se portan mejor en clase que las niñas	0.000	30
A las niñas les gusta cantar y bailar más que a los niños	0.002	30
Las mujeres expresan más sus sentimientos que los hombres	0.012	30
Las niñas estudian más que los niños	0.000	30
Creo que una alcaldesa lo haría mejor que el alcalde	0.002	30
Las mujeres son mejores policías	0.005	30
A las niñas les gusta cotillear y meterse con los niños	0.000	30
Los niños son más pasotas que los niñas	0.000	30
Las niñas son más responsables que los niños	0.000	30
Las niñas son más tranquilas y se meten en menos líos	0.000	30
Los niños son las personas más brutas	0.003	30
Las niñas son las personas más brutas	0.000	30

Los niños empiezan las peleas	0.001	30
Las niñas empiezan las peleas	0.000	30
Los niños insultan más que las niñas	0.001	30
Las niñas insultan más que los niños	0.000	30
Las niñas provocan a los niños para que se peleen	0.000	30
Dimensión:		
3. 4 : Influencia del entorno familiar más íntimo en las respuestas o comportamientos estereotipados de las niñas ante los actos violentos		
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre juega con la videoconsola	0.000	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre hace deporte	0.001	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre va de compras	0.001	12
Si a alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre ayuda a hacer las cosas de la casa	0.031	12
Si la alumna/alumno habitualmente en su tiempo libre juega con sus amigos o amigas en la calle	0.013	12
Dimensión:		
3. 5 : Papel de los agentes educativos (familia, escuela y medios de comunicación) en la transmisión de conductas violentas		
Qué le gustaría al alumno/alumna ser de mayor, marcada en primera opción	0.033	9
Qué familiar a veces grita y se pelea	0.022	10
Cuento o tebeo leído por la alumna/alumno y que le ha gustado, marcado en primera opción	0.004	15
Cuento o tebeo leído por la alumna/alumno y que le ha gustado, marcado en segunda opción	0.000	15
Nombre de la película de cine que le ha gustado al alumno/alumna, marcada en primera opción	0.011	19

Ilustración 22. Resultados significativos (U-Mann Whitney)

En las ilustraciones anteriores aparecen todas las variables (cuestiones) con resultados significativos y en la tabla 8 se observa un detalle de los porcentajes que aparecen en el cuadro que representa los resultados con el programa SPSS como aparecen en las tablas. En la tabla 11 presentamos una de las ilustraciones de los cuadros de datos de la que extraemos los % que utilizamos para facilitar la lectura y la comprensión de los resultados del análisis estadístico realizado.

Entre los resultados obtenidos destaca que la mayoría pertenece a familias estructuradas. Afirman que viven con el padre (Chi-cuadrado=0.000) y con la madre (Chi-cuadrado=0.046).

Por tanto, en esta línea de descripción de los datos obtenidos a través de las encuestas hay que destacar que la mayoría de las niñas y niños que han contestado viven con la madre y el padre. Un 97,36% afirma que es con la madre y un 89,26% con el padre, tal como se puede observar en la tabla 8. De ello se puede deducir que el 8,1% son parejas separadas y que la custodia la tiene la madre, aunque pueden acontecer otras circunstancias como mujeres viudas o madres solteras.

	Porcentaje	
Vive con la madre	No contesta	0,9
	Sí	97,4
	No	1,7
	Total	100,0
Vive con el padre	No contesta	3,9
	Sí	89,3
	No	6,8
	Total	100,0

Tabla 8. Viven con la madre

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,919	4	0,000
Razón de verosimilitudes	10,671	4	0,031
Asociación lineal por lineal	0,030	1	0,862
N de casos válidos	644		

Tabla 9. Pruebas de Chi-cuadrado: si el alumnado vive con el padre

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	142,279	4	0,000
Razón de verosimilitudes	17,316	4	0,002
Asociación lineal por lineal	1,668	1	0,197
N de casos válidos	644		

Tabla 10. Pruebas de Chi-cuadrado: si el alumnado vive con la madre

Según datos recientes (IEA, 2008) en Andalucía se divorciaron en el año 2007, 23.877 parejas. Los Juzgados conceden la custodia a las madres en un 86,9%. Sólo un 9,6% es compartida. Son las madres las que tienen un contacto directo más continuo y amplio con sus hijas e hijos.

Ellas son las que saben todo momento donde están sus hijas, en exclusividad, ya que descontamos en todos los casos a quienes en sus respuestas al cuestionario señalan la opción conjunta de madre-padre como la persona que identifican con cada una de las preguntas formuladas, según afirman las niñas (40,1%) y los niños (35,4%). El padre sólo lo sabe en el 2,3% según la afirmación de las niñas y el 1,8% de los niños.

El resto de las respuestas se reparten entre otras personas de la familia o responsables de sus cuidados, ya que la alumna/alumno dice que vive con otra persona diferente a padre, madre, hermana y hermano (U-Mann Whitney=0.043).

Destaca que el padre (sólo o junto a otras personas) únicamente lo señalan como responsable de estas cuestiones en un 2% del total de la población encuestada, frente al 37,4% que representa la madre.

Estos datos ponen de manifiesto que la asunción de la reproducción y de la crianza de sus criaturas, como establece Darwin en sus leyes asumidas por la tradición popular (Strathern, 1999) es de las mujeres. Las madres son las que "educan" y las que se encargan de transmitir los roles asumidos por las mujeres y los hombres a sus hijas y a sus hijos.

Según afirma un 9% de las niñas y un 11.4% de los niños, el familiar que a veces grita y se pelea es la madre (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,022) y también quien discute, pero con razón para hacerlo es la madre (Chi-cuadrado= 0.000).

Una lectura superficial de esta situación resumiría esta realidad en que las mujeres son las que forman a los niños en varones "pegones". Pero hay asociación estadística entre la persona de su familia le dice que le pegue a la persona con quien tenga un problema (Chi-cuadrado= 0.000) y en la mayoría de los casos es el padre.

En cambio, las madres les dicen que se lo diga a ellas para que les ayuden (Chi-cuadrado= 0.012). El diálogo y la resolución de los conflictos la plantean como una alternativa a la violencia.

Son las madres quienes les dicen que no se peleen, como se observa en la tabla 11. El resto de las respuestas se distribuye en menor proporción entre otras personas como abuelas y abuelos, tías, hermanos, etc.).

	No contesta	Padre y Madre	Padre	Madre	Madre y otra persona	Hermanos y Hermanas	Abuelo	Abuela	Tios y Tias	Tio	Nadie	Total
No contesta	2 66,7%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 ,0%	1 33,3%	3 100,0%
Hombre	6 1,8%	214 62,6%	9 2,6%	88 25,7%	1 0,3%	2 0,6%	1 0,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 ,0%	21 6,1%	342 100,0%
Mujer	7 2,3%	191 63,9%	11 3,7%	68 22,7%	0 0,0%	0 ,0%	0 0,0%	1 0,3%	2 0,7%	1 ,3%	18 6,0%	299 100,0%
Total	15 2,3%	405 62,9%	20 3,1%	156 24,2%	1 0,2%	2 0,3%	1 0,2%	1 0,2%	2 0,3%	1 ,2%	40 6,2%	644 100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,435 ^a	20	0,000
Razón de verosimilitudes	29,658	20	0,076
Asociación lineal por lineal	,102	1	0,749
N de casos válidos	644		

a. 23 casillas (69,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Tabla 11. Familiar que le dice que no se pelee

Todas las personas adaptadas a sistemas culturales y, sobre todo, aquellos hábitats en los que el núcleo familiar constituye la piedra angular de las relaciones sociales, están subordinados a éste. En la socialización de la violencia influyen de manera determinante dos procesos inherentes a la propia transmisión de patrones comportamentales en el seno social. Uno es más informal, la endoculturación, y el otro más reglado y con un objetivo intencional, la educación.

Cuando les preguntamos a las niñas y niños de la muestra quien es el familiar que le castiga si han pegado a alguien (Chi-cuadrado= 0.000) son las madres las que en la mayoría de los casos sancionan y castigan a los niños y en menor proporción a las niñas.

Hay una tolerancia hacia la violencia manifiesta, ya que un alto porcentaje de las niñas y niños afirman que nadie les castiga si pegan a otra persona, como se observa en la tabla 12. La opción “nadie” está más elegida por ellas y esto puede ser porque está implícito que no maltratan, por lo que no reciben sanciones por ello.

		No contesta	Padre y Madre	Padre	Madre	Madre y otra persona	Nadie	Total
No contesta	Recuento	2	0	0	0	0	1	3
	% de Sexo del alumnado	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%
Hombre	Recuento	9	102	31	86	0	114	342
	% de Sexo del alumnado	2,6%	29,8%	9,1%	25,1%	0,0%	33,3%	100,0%
Mujer	Recuento	12	84	27	61	1	114	299
	% de Sexo del alumnado	4,0%	28,1%	9,0%	20,4%	0,3%	38,1%	100,0%
Total	Recuento	23	186	58	147	1	229	644
	% de Sexo del alumnado	3,6%	28,9%	9,0%	22,8%	0,2%	35,6%	100,0%

Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
40,208 ^a	10	0,000
16,970	10	0,075
1,562	1	0,211
644		

Tabla 12. Familiar que le castiga si le pega a otro niño o niña

Sin embargo, se les educa para que reaccionen ante los conflictos y el familiar que le dice que le pegue a quien le da problemas (U-Mann Whitney= 0,020) es la madre seguida muy de cerca por el padre.

	No contesta	Padre y Madre	Padre	Madre	Padre, Madre y Otros	Padre, Madre y Hermanos/as	Padre y otra persona	Madre y otra persona	Hermano	Hermana	Abuela	Tio	Tia	Nadie	Otra persona	Total
No contesta	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
Hombre	13	29	57	29	5	0	5	1	6	2	2	3	0	160	30	342
	3,8%	8,5%	16,7%	8,5%	1,5%	0,0%	1,5%	,3%	1,8%	0,6%	0,6%	,9%	,0%	46,8%	8,8%	100,0%
Mujer	12	17	22	24	3	1	1	5	3	4	1	1	1	192	12	299
	4,0%	5,7%	7,4%	8,0%	1,0%	0,3%	0,3%	1,7%	1,0%	1,3%	0,3%	,3%	,3%	64,2%	4,0%	100,0%
Total	27	46	79	53	8	1	6	6	9	6	3	4	1	353	42	644
	4,2%	7,1%	12,3%	8,2%	1,2%	0,2%	0,9%	0,9%	1,4%	0,9%	0,5%	,6%	,2%	54,8%	6,5%	100,0%

Tabla 13. Familiar le dice que pegue a quien le da problemas

La endoculturación es un proceso continuo e imperceptible, consciente e inconsciente, en el que las ideas de una generación se transmiten sin dificultad alguna a las mentes en formación y evolución de la infancia. Es una de las formas más efectivas de transmisión de una determinada cultura y una de las maneras más silenciosas de hacer pervivir un ideario si se cuenta con la existencia de colectivos endógenos, formados por personas que sólo se relacionan con sus “iguales”, en los que los chicos y las chicas son amigos y amigas de los hijos y las hijas de las amistades de sus padres y de sus madres.

Una muestra de la asunción de estas ideas es que las alumnas/alumnos que hemos encuestado dicen que cuando alguien le provoca se lo piensa antes de agredirle ((U-Mann Whitney= 0.022).

A la endoculturación se suma la influencia negativa de ciertos sistemas educativos. La educación, como método sistematizado de aprendizaje, se desarrolla en torno a la transmisión de una serie de enseñanzas impregnadas de todas las premisas culturales bajo las que ha nacido. En este sentido, se puede apuntar que todo tipo de educación es restrictiva ‘*ab definitionem*’, pues prima determinada serie de normas y comportamientos excluyendo preventivamente ciertas ideas y conductas como malas o inconvenientes.

Las disciplinas educativas modernas, en línea con la globalización, fomentan la aparición de conductas favorables a la tolerancia y al entendimiento como valores, haciendo posible un grado aceptable de convivencia social. Pero los estereotipos culturales facilitan y permiten el uso de la violencia sobre las mujeres. Con este estudio pretendemos definir y analizar las manifestaciones de violencia hacia las niñas en los primeros años de su escolaridad donde se instauran comportamientos y actitudes que van a determinar sus relaciones como personas adultas.

De hecho los estereotipos de género son asumidos por los niños, ya que afirman, la mayoría de ellos, según sus respuestas al cuestionario, que son más fuertes que las chicas (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000). Ellas también expresan estos planteamientos, aunque muchas no los asumen. Es un porcentaje ligeramente superior al de ellos quienes consideran que no es así.

	No contesta	Sí	No	No sabe	A veces	Total
No contesta	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
Hombre	10 2,9%	291 85,1%	39 11,4%	1 0,3%	1 0,3%	342 100,0%
Mujer	9 3,0%	208 69,6%	80 26,8%	1 0,3%	1 0,3%	299 100,0%
Total	21 3,3%	500 77,6%	119 18,5%	2 0,3%	2 0,3%	644 100,0%

Valor	Sig. asintótica (bilateral)
63,818 ^a	0,000
36,020	0,000
19,441	0,000
644	

Tabla 14. Los niños son más fuertes que las niñas

Existe una rotación entre los planteamientos establecidos por los sexos como que los niños son un poco descuidados y sucios (Chi.cuadrado= 0,000, U-Mann Whitney= 0,000). En la construcción de la cultura infantil hay muchas influencias. Shirley R. Steimberg (2000) relata que en quinto curso, jugar con las muñecas Barbies consistía en arrastrar al patio estuches de plástico cargados con “conjuntos” (de ropa) y construir escenarios en torno a Barbie y recibir a Ken (el muñeco). Cuando ella tenía 12 ó 13 años comenzó a llevar un registro meticuloso de la ropa que pondría cada día del año, asegurándose que no repetía en un mes lo mismo. La fuerza de estos aprendizajes de los primeros años le hacen preguntarse si construyó Barbie su conducta.

Estas ideas estereotipadas se transmiten en muchas cuestiones, hasta en la valoración de los juegos. Las chicas señalan que habitualmente le gustan los juegos de las niñas porque son mas tranquilos (U-Mann Whitney= 0,000) y en el caso de los juegos con los niños es porque sus juegos son mas emocionantes (U-Mann Whitney= 0,000).

Todo ello ocasiona una jerarquía y un poder del grupo que está en posesión de lo que se considera importante. Los varones parecen más excluyentes que las chicas, y restringen a quien no les interesa en su círculo. Habitualmente juega con los niños porque ellos les animan a jugar (U-Mann Whitney= 0,000). Ellas dicen que habitualmente les gusta jugar con las niñas y las dejan hacerlo (U-Mann Whitney= 0,000).

Existe un 46.7% de niñas y un 53.3% de niños que les da igual jugar con los niños o con las niñas (U-Mann Whitney= 0,000).

Pero, los estereotipos establecidos por los mitos y las tradiciones e impuestos por la cultura afectan incluso a sus ideas de futuro.

Cuando les preguntamos que querían ser de mayores ((U-Mann Whitney= 0,033) las respuestas mayoritarias de los niños eran que futbolistas (29,2 %), policías (10,5 %) y maestros (8,5 %).

Sexo			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Médico/a	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	2,6
		Maestro/a	8,5
		Futbolista	29,2
		Veterinario/a	5,0
		Médico/a	5,0
		Policía	10,5
		Bombero/a	4,4
		Artista	0,3
		Abogado/a	0,9
		Arquitecto/a	3,8
		Periodista	0,3
		Ingeniero/a	1,2
		Peluquero/a	0,6
		Albañil	2,3
		Otros	25,4
		Total	100,0
		Mujer	Válidos
Maestro/a	33,1		
Futbolista	1,3		
Veterinario/a	13,4		
Médico/a	11,7		
Policía	0,7		
Bombero/a	0,3		
Artista	5,0		
Abogado/a	0,3		
Arquitecto/a	0,3		
Periodista	0,7		
Ingeniero/a	0,3		
Peluquero/a	10,7		
Cocinero	0,7		
Ama de casa	0,7		
Otros	20,1		
Total	100,0		

Tabla 15. Futuras profesiones elegidas

Cuando responden las niñas al cuestionario dicen que ellas quieren ser maestras (33,1 %), veterinarias (13,4 %), médicos (11,7%) y peluqueras (10,7 %). Entre las opciones que les planteábamos y que no las eligieron está la de albañil que no fue elegida por ninguna niña.

Hay otras profesiones masculinas que sí ha elegido un porcentaje bajo de niñas, como son la de bombera (0,3 %), policía (0,7 %) y futbolista (1,3 %). Curiosamente los roles asignados a las mujeres desde un modelo androcéntrico, como es la de ser de mayor (como una opción de futuro) ama de casa sólo lo piensan ser el 0,7 % de las chicas encuestadas.

Lo que sí tienen claro es lo que no quieren ser de mayores, porque no los elige nadie, como es: amo de casa o cocinero. Es decir, las cuestiones relacionadas con el ámbito privado y doméstico tradicionales, no forman parte de sus ideales e ilusiones de futuro.

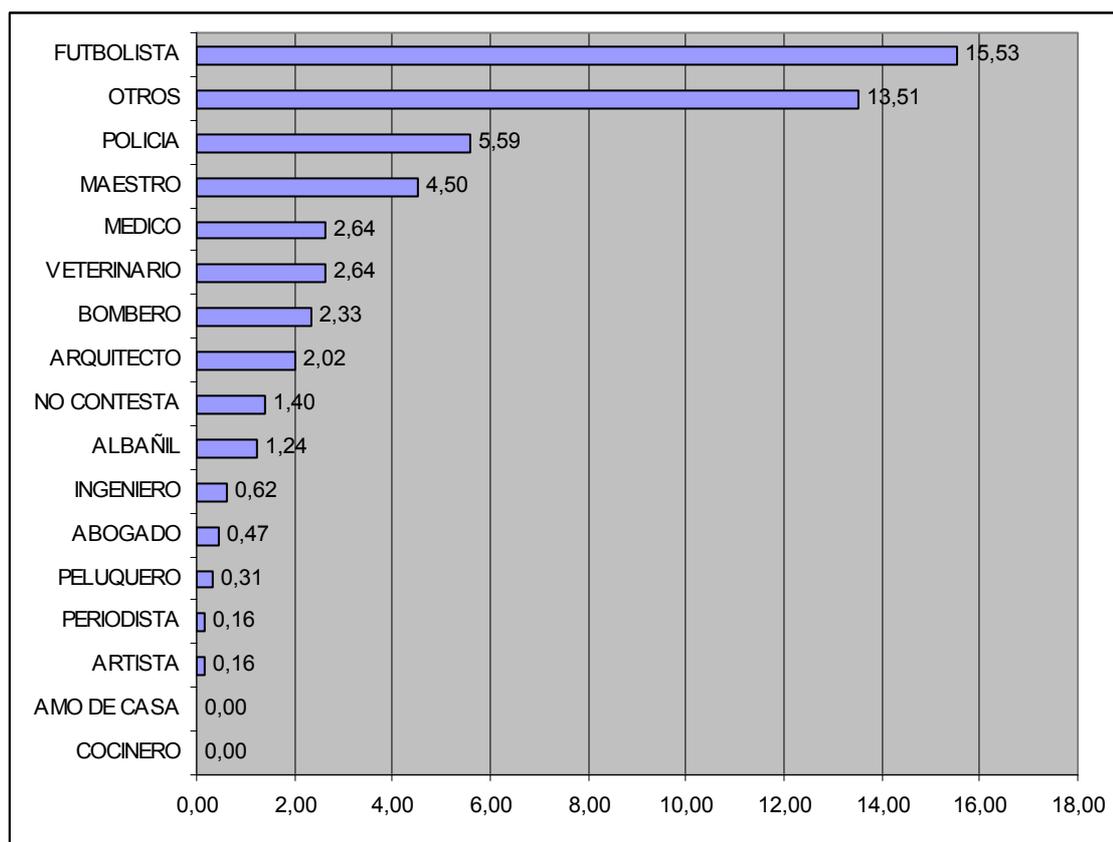


Gráfico 18. Qué les gustaría ser de mayor a los chicos, en primera opción

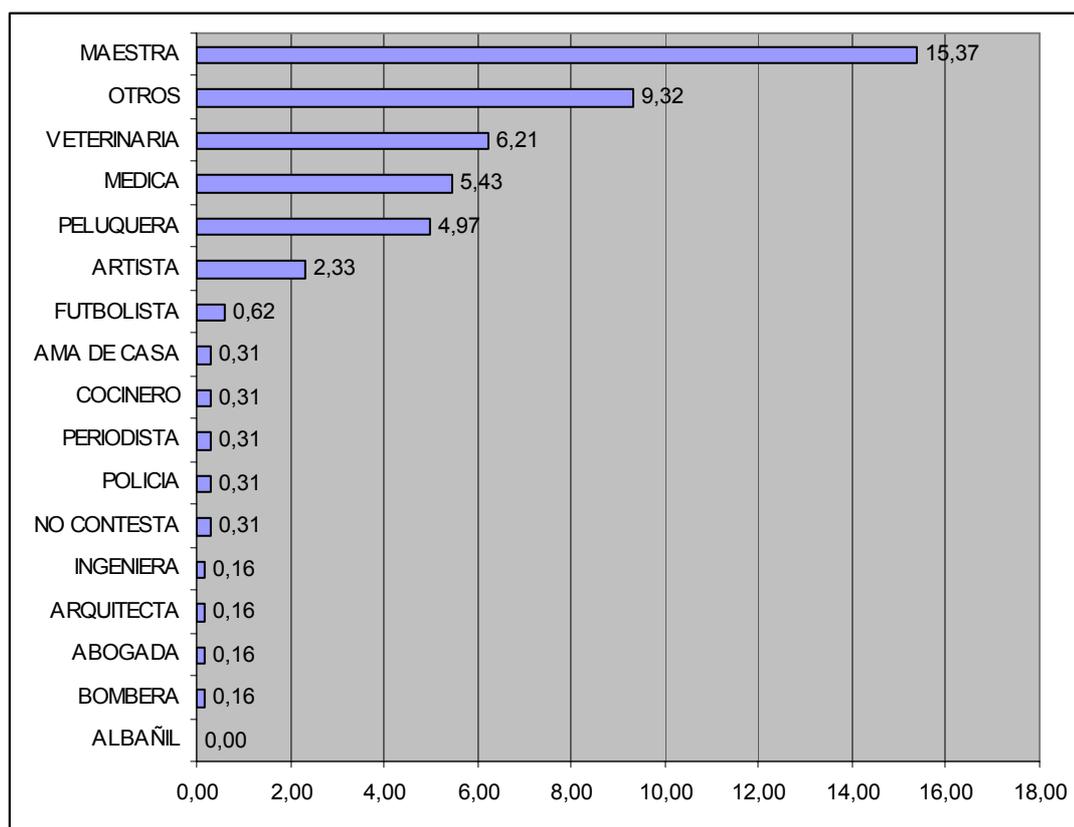


Gráfico 19. Qué les gustaría ser de mayor a las chicas, en primera opción

Ellos piensan que son las mujeres las que están más preocupadas por casarse y ellas no sólo aceptan esta consideración, sino que la mayoría de las chicas afirman que sí tienen más ganas de casarse las mujeres que los hombres (Chi-cuadrado= 0.007).

Sexo			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	8,2
		Sí	54,1
		No	36,8
		No sabe	0,9
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	6,4
		Sí	62,5
		No	30,1
		No sabe	0,7
		A veces	0,3
		Total	100,0

Tabla 16. Las mujeres tienen más ganas de casarse que los hombres

Como se observa en la cuestión anterior tanto las niñas, como los niños aceptan los estereotipos establecidos para los sexos.

Una manifestación de esta asunción de roles es, según afirman en el estudio, que ellos dedican más tiempo a actividades personales independientes y en el ámbito público como es hacer deporte con sus amigos. Habitualmente en su tiempo libre hacen deporte (U-Mann Whitney= 0,001) (Gráfico 21).

De hecho, ellas y ellos señalan que lo que más les gusta a los niños es jugar al fútbol (Chi-cuadrado= 0.000).

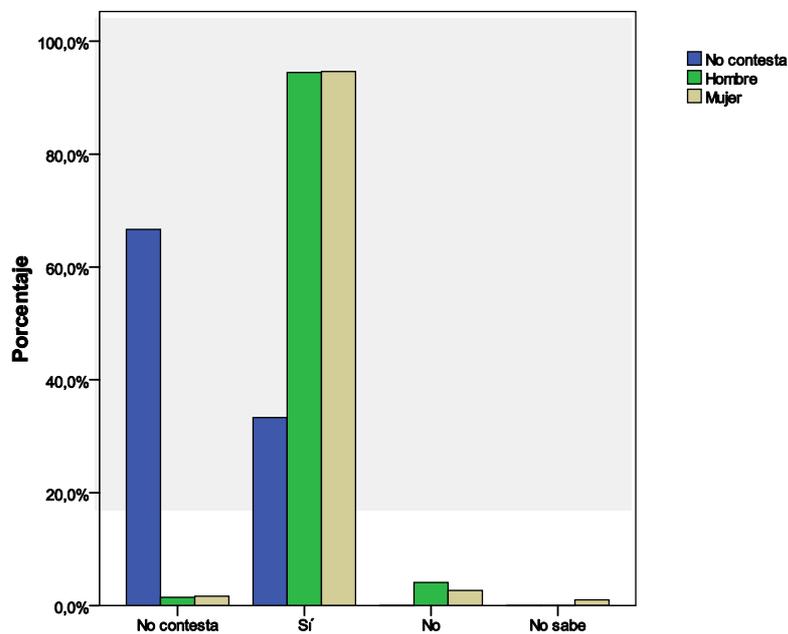


Gráfico 20. A los niños les gusta jugar al fútbol

El entrenamiento previo en las habilidades deportivas que tienen los niños desde la infancia es un factor determinante en su desarrollo y destrezas en la edad adulta. Como afirma Rojas Marcos (2008) el “hombre de concurso que lleva a que en casi todo tiene que haber un ganador y un perdedor con el riesgo de que pase al ámbito de la familia, de la escuela o de las relación es de pareja”. El psiquiatra ha advertido que el perdedor-ganador sacado del contexto deportivo, a menudo es utilizado como excusa para la violencia verbal o física.

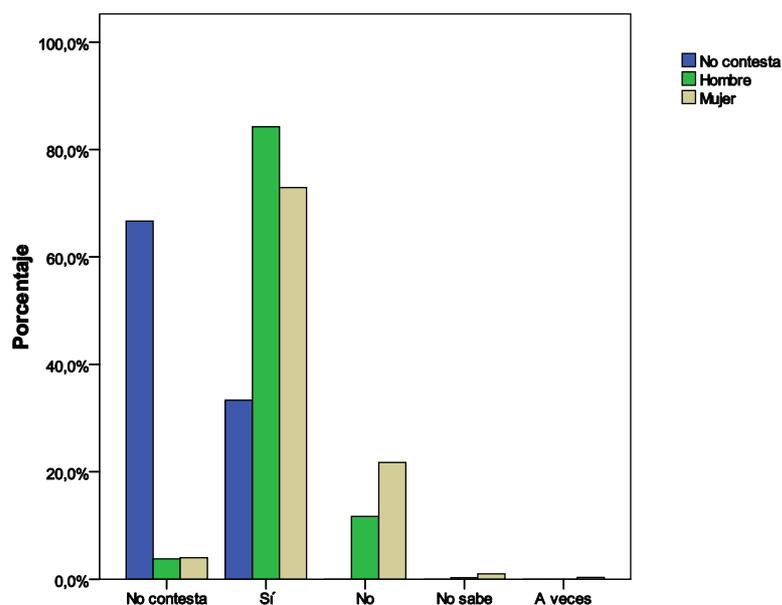


Gráfico 21. Habitualmente en su tiempo libre hace deporte

El 73,2 % las niñas asumen una actividad asignada a las mujeres como es ir de compras en su tiempo libre y también la aceptan el 54,4 % de los niños. Pero ellos piensan que esta actividad les interesa más a las niñas (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,001).

Sexo			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,8
		Sí	54,4
		No	38,9
		No sabe	0,6
		A veces	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	3,0
		Sí	73,2
		No	23,4
		A veces	0,3
		Total	100,0

Tabla 17. El alumno o alumna habitualmente en su tiempo libre va de compras

Este comportamiento, consideramos que se puede interpretar desde dos planteamientos. Uno es el hecho de que vivimos en una sociedad consumista donde se relaciona el bienestar con la riqueza y la propiedad material. La otra explicación está relacionada con las responsabilidades que tienen las mujeres como es el cuidado de la casa, de la familia, así como de abastecer y reponer los materiales del hogar.

Cuando se les pregunta quien colabora en realizar las tareas domésticas son las niñas (79,3 %) quienes responden en mayor proporción que los niños (67,3 %) (Chi-cuadrado= 0.000).

De la información obtenida se deduce que los roles tradicionales son asumidos por ambos sexos. Ellas sí aceptan algunos cambios innovadores como pueden ser acciones asignadas a los varones, pero desde el punto de vista masculino existe una mayor infravaloración de las actividades de las mujeres en puestos habitualmente desempeñados por los hombres.

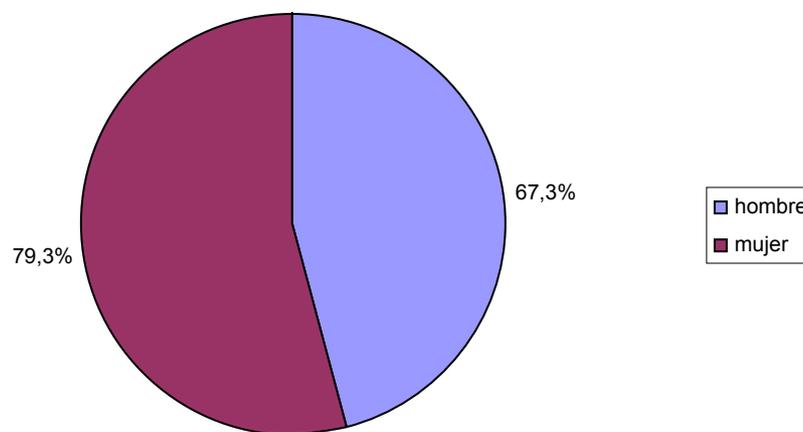


Gráfico 22. Colabora en las tareas domésticas

Un ejemplo de esta cuestión es cuando se les pregunta si las mujeres son mejores policías que los hombres (Chi.cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,005). En este caso los niños responden mayoritariamente que no.

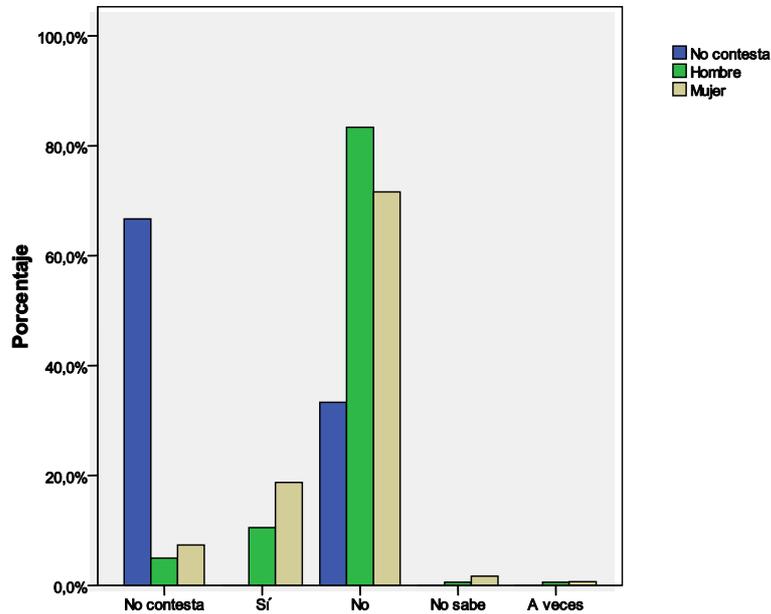


Gráfico 23. Las mujeres son mejores policías

Las niñas sí aceptan la igualdad entre hombres y mujeres en mayor proporción que los niños, aunque sean conscientes de las diferencias establecidas y estén influenciadas por ellas.

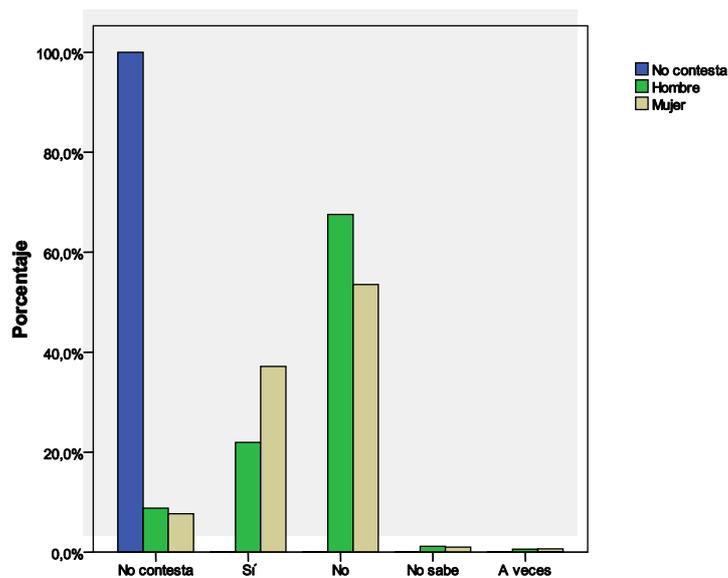


Gráfico 24: Una alcaldesa lo haría mejor que un alcalde

Consideran que si tuvieran alcaldesa en lugar de alcalde, lo haría igual que el alcalde (Chi-cuadrado=0.000) y que incluso lo podía hacer mejor (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,002) (Gráfico 24).

De la información obtenida a través de las entrevistas hay que destacar valores positivos asignados al género femenino y con los que las niñas encuestadas se sienten identificadas, como es el de ser más cariñosas. (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	4,1
		Sí	66,4
		No	28,1
		No sabe	1,2
		A veces	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	2,3
		Sí	86,6
		No	11,0
		Total	100,0

Tabla 18. Las niñas son más cariñosas

Ellas tienen un autoconcepto de sus características físicas inferior al de su inteligencia en comparación con los varones. Por eso, el deporte como mencionábamos anteriormente, no es su actividad preferida y, en cambio, eligen las de jugar con las muñecas, cantar y bailar (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,002).

En cambio, los niños coinciden en el mismo sentido; es decir, que en ellos no destaca la inteligencia como una de sus cualidades (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000). También consideran que ellas son más responsables que los niños (U-Mann Whitney= 0,000), son mejores estudiantes y se portan mejor en clase (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

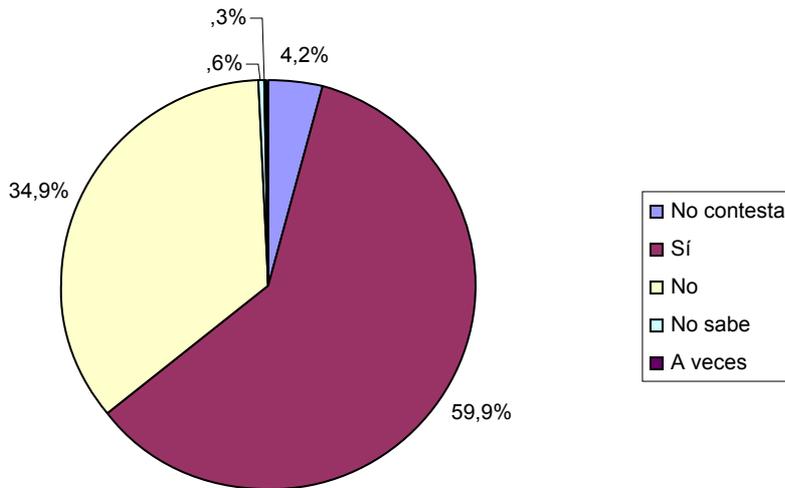


Gráfico 25. Las niñas son más responsables, según los niños

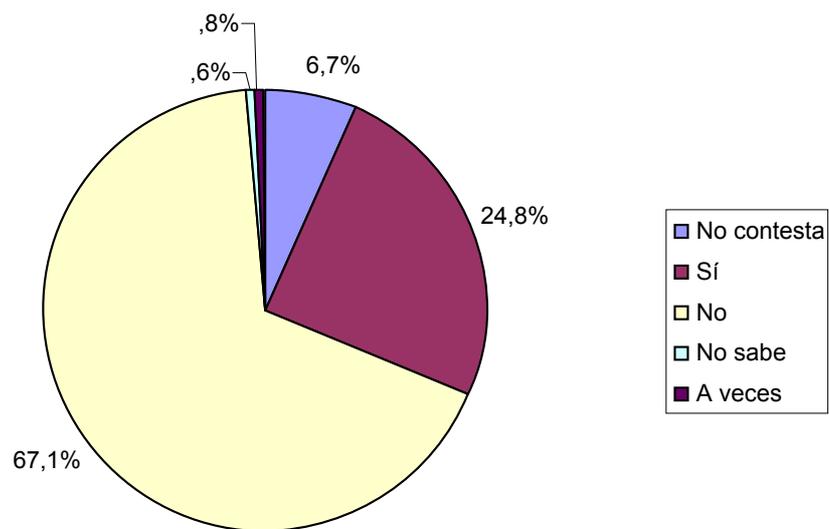


Gráfico 26. Los niños se portan mejor en clase que las niñas, según los chicos

Hay estereotipos establecidos y asumidos por ambos sexos que también engloban valores con una clara connotación negativa en la consideración de las niñas, que algunas de ellas aceptan como una característica irremediable; es decir, con una connotación biológica. Un ejemplo de ello es que las niñas lloran más ((U-Mann Whitney= 0,000) y otra es la falta de respeto por la intimidad de las otras personas como es el caso de hacer comentarios y entrometerse en su vida privada (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000). En esta última cuestión son ellos los que resaltan estas conductas como femeninas.

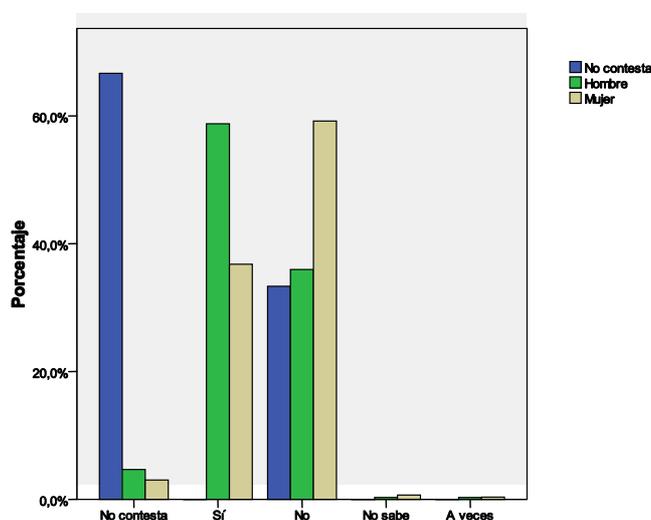


Gráfico 27: A las niñas les gusta cotillear y meterse los niños

Los estereotipos negativos de los chicos también se establecen y son asumidos por ellos, como es la consideración de que los varones son más irresponsables o en su argot, que son más “pasotas” (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000). Su autonomía-anarquía y libertad está tolerada por el sistema. La valoración negativa de este comportamiento masculino lo manifiestan mayoritariamente las chicas, aunque ellos también lo admiten.

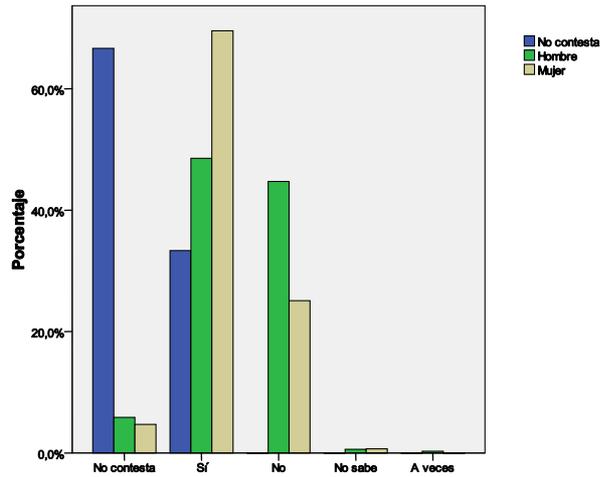


Gráfico 28. Los niños son más “pasotas” que las niñas

Hay otras cualidades positivas que serían deseables para todas las personas como es la capacidad de resolver los conflictos. En este caso los niños (61,7%) y las niñas (75,9%) piensan que son las mujeres quienes los resuelven hablando y no provocando guerras como hacen los hombres (Chi-cuadrado=0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	9,9
		Sí	61,7
		No	27,8
		No sabe	0,3
		A veces	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	6,0
		Sí	75,9
		No	17,7
		A veces	0,3
		Total	100,0

Tabla 19. Las mujeres pueden solucionar los conflictos hablando, y no con guerras como los hombres

Las mujeres expresan más sus sentimientos que los hombres (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney=0.012). Según afirman, esto sucede porque desde pequeñas manifiestan comportamientos que favorecen la paz, el dialogo y la resolución

de conflictos. Las niñas son más tranquilas que los niños, implicándose menos en las peleas (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

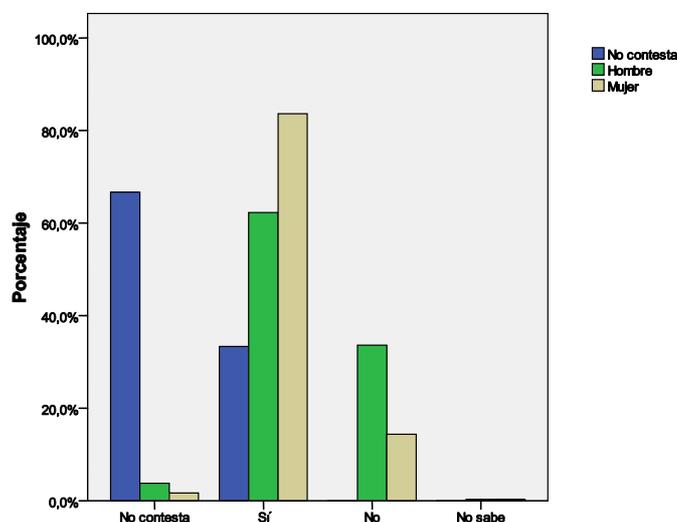


Gráfico 29. Las niñas son más tranquilas y no se meten en conflictos

El 61.9% de las niñas considera que cuando alguien les ofende hacen como si no lo hubieran escuchado y se alejan (U-Mann Whitney= 0,002).

Para conocer cuáles son las causas, factores y hechos que provocan y permiten el uso de la violencia sobre las mujeres, nos planteamos como objetivo de este trabajo estudiar las agresiones que reciben las niñas que asisten a la escuela primaria (desde 6 a los 12 años) por parte de sus compañeras y compañeros, provocadas por los estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres, sirviendo esto para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres.

Ente los hallazgos que queremos resaltar está que la agresividad y la violencia de los niños la reconocen ellas, pero ellos también las admiten y asumen.

Una justificación de esto es la afirmación de que los niños son más brutos (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney= 0,003), menos sensibles y afectivos. Un 40.9% de los chicos acepta esa característica como propia; y la perciben un 51.8% de las chicas.

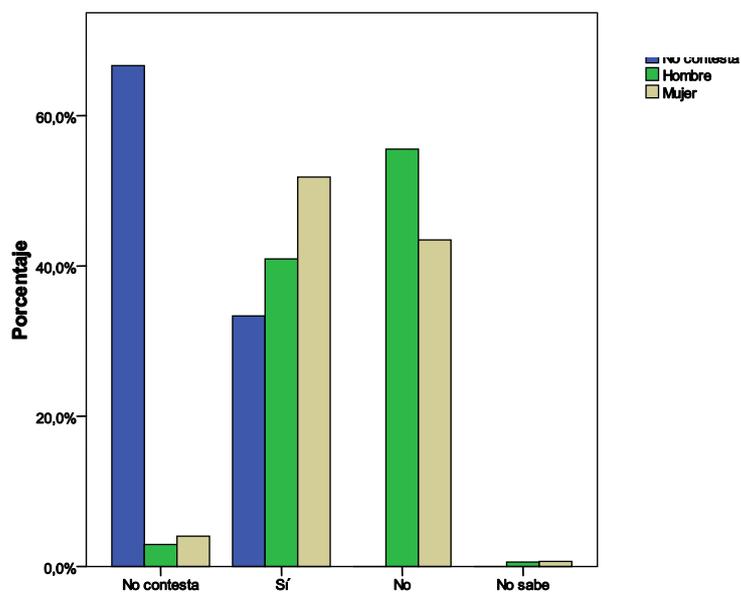


Gráfico 30. Los niños son las personas más brutas

La mayoría (72%) admite que las niñas no son violentas. De hecho niegan la afirmación a la pregunta (que las niñas son brutas) el 80,3% de las encuestadas.

		Las niñas son las personas más brutas					
			No contesta	Sí	No	No sabe	Total
Sexo del alumnado	No contesta	Recuento	2	0	1	0	3
		% de Sexo	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
	Hombre	Recuento	14	103	223	2	342
		% de Sexo	4,1%	30,1%	65,2%	0,6%	100,0%
	Mujer	Recuento	12	47	240	0	299
		% de Sexo	4,0%	15,7%	80,3%	0,0%	100,0%
	Total	Recuento	28	150	464	2	644
		% de Sexo	4,3%	23,3%	72,0%	0,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,242	6	0,000
Razón de verosimilitudes	31,599	6	0,000
Asociación lineal por lineal	13,921	1	0,000
N de casos válidos	644		

Tabla 20. Las niñas son las personas más brutas.

De hecho esta falta de delicadeza provoca que sean ellos los que inician las peleas (Chi-cuadrado=0.000). Esta cuestión la reconocen mayoritariamente las niñas.

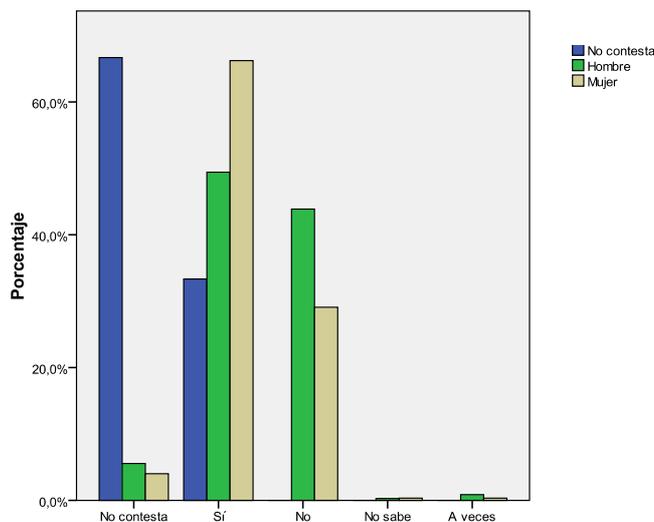


Gráfico 31. Los niños inician las peleas

El insulto como agresión también es una conducta reconocida como característica de los niños según las niñas (68,2 %) y lo admiten ellos (54,4 %). (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney= 0,001).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	4,7
		Sí	54,4
		No	39,8
		No sabe	,9
		A veces	,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	4,7
		Sí	68,2
		No	26,4
		No sabe	,7
		Total	100,0

Tabla 21. Los niños insultan más que las niñas

El sentimiento de negación de las cuestiones negativas que les acontecen y que les gustaría cambiar en su vida porque les angustian, es expresado por un número considerable de la población encuestada. Destacan el número de chicas.(Chi-cuadrado=0.000).

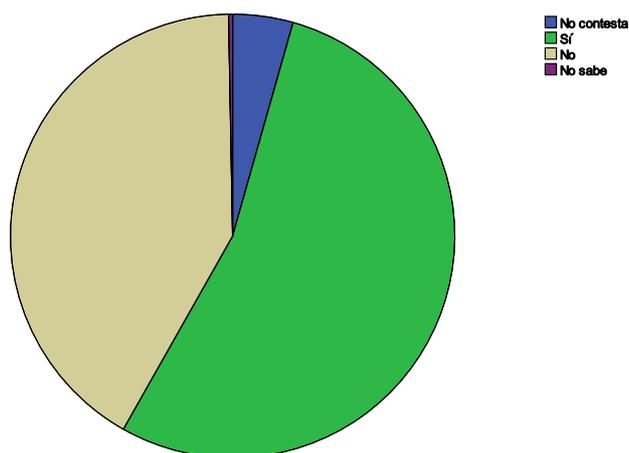


Gráfico 32: Hay cosas de su vida que les gustaría cambiar, porque les hacen sentirse mal

		No contesta	Sí	No	No sabe	Total
Sexo del alumnado	No contesta	2	0	1	0	3
		66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
Hombre		15	184	142	1	342
		4,4%	53,8%	41,5%	0,3%	100,0%
Mujer		13	166	120	0	299
		4,3%	55,5%	40,1%	0,0%	100,0%
Total		30	350	263	1	644
		4,7%	54,3%	40,8%	0,2%	100,0%

	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,603 ^a	0,000
Razón de verosimilitudes	11,782	0,067
Asociación lineal por lineal	0,000	0,999
N de casos válidos	644	

Tabla 22. La alumna/alumno piensa que hay algunas cosas de su vida que le gustaría cambiar, pues le hacen sentirse mal

Un autoconcepto bajo también puede considerarse como causa de la violencia. El afán de buscar la supremacía puede ser la justificación de sus conductas. En la población encuestada en nuestro estudio se pone de manifiesto que la mayoría de los niños (56,1%) sienten que los demás son desagradables con ellos y esto lo piensan también un 54,8% de las chicas (Chi-cuadrado=0.000). Son más los niños (19,6%) que las niñas (14,7%) quienes manifiestan les gusta fastidiar a otras personas (Chi-cuadrado=0.000). Este placer por la violencia puede estar justificado por las cuestiones sexistas que hemos venido mencionando.

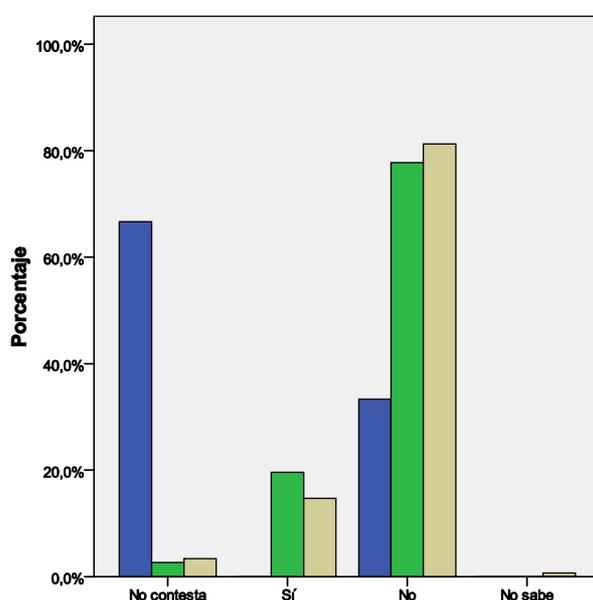


Gráfico 33. Le encanta fastidiar a otras personas

Son los niños, en mayor proporción, los que dicen que tienen reacciones y comportamientos conflictivos porque afirman que les encanta hablar mal de alguien y no les importa que lo sepan (Chi-cuadrado=0.000). Aunque la mayoría de ellos dice que no. Una de las justificaciones que pueden argumentar estas conductas es que esa persona le tiene manía (Chi-cuadrado=0.000).

Aquí se observan comportamientos que son representativos y se observan en las personas adultas; es decir que, aunque son pocos, siguen siendo más numerosos los varones agresivos que el número de mujeres violentas.

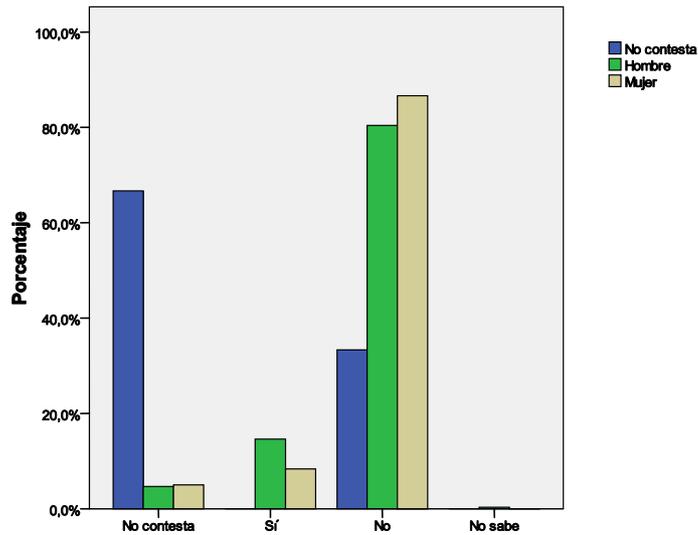


Gráfico 34. Le encanta hablar mal de algunas personas con otras y no le importa que lo sepan

Puede parecer contradictoria una “justificación” por parte de los niños, porque afirman que se sienten bien cuando ven felices a los demás (86,8% niños y 91,6% niñas). Pero ello no relativiza la importancia de la violencia, ya que es inevitable recordar en este momento el efecto “luna de miel” en los casos de maltrato a las mujeres. (Chi-cuadrado=0.000).

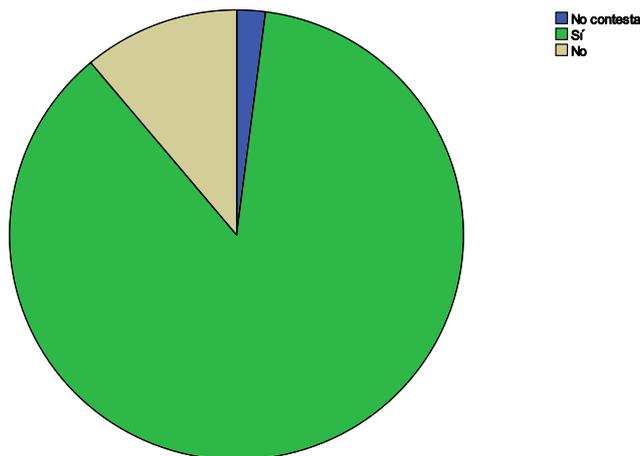


Gráfico 35. Se siente bien cuando ve felices a las personas que le rodean

En general, en educación primaria, las niñas (70,6%) y los niños (69,0%) consideran que para evitar discusiones es mejor no meterse en asuntos de los demás

(Chi-cuadrado=0.000). En un extremo del desinterés está la afirmación de que cuando ven una pelea no hace nada, y pasa del tema porque no es asunto suyo (U-Mann Whitney= 0,014). Esta cuestión si se asume de forma genérica puede ser causa de insolidaridad, para ayudar a las personas que reciben agresiones.

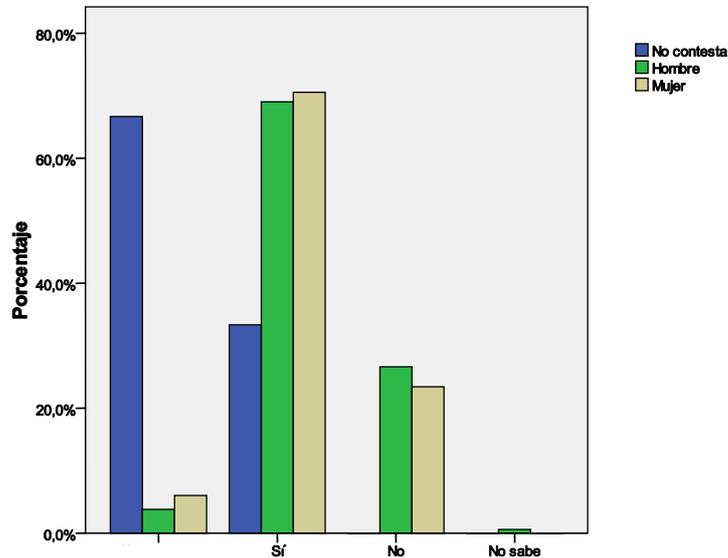


Gráfico 36. Para evitar discusiones es mejor no meterse en asuntos de los demás

Sin embargo, piensan que cualquier persona merece todo su respeto (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,026) y que se sienten bien cuando ve felices a las personas que le rodean (Chi-cuadrado= 0.000).

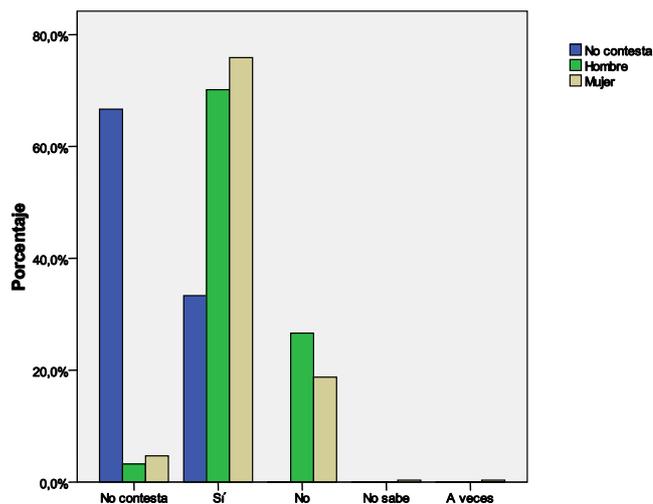


Gráfico 37. Piensa que cualquier persona merece su respeto

Un elevado número de niños (64,9 %) y el (73,9 %) de las niñas consideran que hacer daño físico a alguna persona es injusto y malvado (Chi-cuadrado=0.000,U-Mann Whitney= 0,036). Pero resulta llamativo que un 22,4 % de las niñas y 31,3% de los niños dicen que no lo es.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	3,5
		Sí	64,9
		No	31,3
		No sabe	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	3,0
		Sí	73,9
		No	22,4
		No sabe	0,7
		Total	100,0

Tabla 23. Hacer daño físico es injusto

Esta postura puede ser por una injustificada sensación de defensa, desde nuestro punto de vista. Sólo a un porcentaje reducido le gusta pegar porque es divertido, destacando los niños (8,5 %) y que es ligeramente inferior en las niñas (5,0 %) (Chi-cuadrado= 0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	2,3
		Sí	8,5
		No	89,2
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	2,7
		Sí	5,0
		No	92,3
		Total	100,0

Tabla 24. Le gusta pegar porque es divertido

Un elevado número de los niños encuestados dice, desde una visión machista, que son ellas las que provocan las peleas (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	6,7
		Sí	53,2
		No	39,2
		No sabe	,9
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	4,7
		Sí	26,8
		No	67,9
		No sabe	,3
		A veces	,3
	Total	100,0	

Tabla 25. Las niñas empiezan las peleas

Las vivencias en la familia tienen un efecto determinante en el desarrollo de la infancia. Un porcentaje mínimo de la población encuestada es de familias desestructuradas y han vivido situaciones de violencia hacia las mujeres.

Les preguntamos si han visto a su madre pegarle al padre (Chi-cuadrado=0.002) y sólo un 5,7% de las niñas y un 5,6% de los niños dice que sí lo han presenciado. Tampoco despreciamos este porcentaje, porque nos parece inaceptable, porque puede que forme parte de la situación violenta en la que agrede el varón, pero tampoco nos parece excusable, aunque provenga de las mujeres, que son en la mayoría de los casos las víctimas. Tampoco preguntamos si este comportamiento era para defenderse. Consideramos que sobre este aspecto habría que profundizar en futuros estudios.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,0
		Sí	5,6
		No	89,2
		No sabe	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	7,7
		Sí	5,7
		No	86,6
		Total	100,0

Tabla 26. Ha visto a su madre pegarle al padre

Hay un 3,6% de las personas encuestadas que reconocen el maltrato de su padre hacia su madre. Manifiestan que lo han visto o ha sido su abuela u otro familiar quien ha denunciado a su padre por pegar a su madre (Chi-cuadrado= 0.000).

	Porcentaje				Total
	No contesta	Sí	No	Nunca	
No contesta	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Hombre	7,9%	5,0%	86,8%	,3%	100,0%
Mujer	8,4%	2,0%	89,6%	,0%	100,0%
Total	8,5%	3,6%	87,7%	,2%	100,0%

Tabla 27. Al alumno/a le ha ocurrido o ha visto que la abuela u otro familiar denunció a su padre por pegar a su madre

El efecto que la observación de estos hechos tiene en la infancia es profundo. Los hijos e hijas de las mujeres atacadas reciben directamente la violencia contra su madre. Sin recibir un solo golpe, una niña o niño puede desarrollar un síndrome de estrés postraumático por la violencia que recibe su madre.

También es bajo el número de padres que les gritan o pegan cuando no se portan bien (11,1%) y de madres (12,6%) (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000). El ligero aumento de este último número se justifica por la relación más habitual, cercana y continua de las madres en la educación de sus hijos e hijas.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Madre	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	1,8
		Padre y Madre	31,3
		Padre	9,1
		Madre	19,3
		Padre, Madre y Otros	3,2
		Padre, Madre y Hermanos/as	0,6
		Madre y otra persona	1,2
		Hermano	0,9
		Hermana	0,3
		Abuela	0,9
		Nadie	29,2
		Otra persona	2,3
		Total	100,0
		Mujer	Válidos
Padre y Madre	35,1		
Padre	7,0		
Madre	19,4		
Padre, Madre y Otros	1,7		
Padre, Madre y Hermanos/as	1,3		
Padre y otra persona	0,7		
Madre y otra persona	1,3		
Hermano	1,3		
Hermana	0,3		
Abuelo	0,3		
Abuela	0,7		
Primos y Primas	0,3		
Nadie	25,1		
Otra persona	2,7		
Total	100,0		

Tabla 28. Familiar que le pega si se porta mal

El alumnado encuestado afirma que el familiar que le defiende de quienes le pegan es mayoritariamente el padre ($\text{Chi-cuadrado}=0.000$). Es comprensible que una parte de adolescentes que ejercen violencia son víctimas de una dinámica de asimilación de la agresión como repertorio legítimo de conducta a través de un agente primario de socialización como, en este caso, es el padre golpeador. Es lo que se conoce como “transmisión intergeneracional del maltrato”. El *bullying* es de género masculino.

De hecho, hay estudios que demuestran cómo son determinantes las situaciones vividas por los adolescentes varones que ejercen violencia hacia mujeres, ya sean sus madres (como en el 12% de la muestra sociológica española) o en chicas de su misma

edad (Boto, 2007). Existen, probablemente, pautas educativas, relacionadas con códigos formales y explícitos de validación de conductas en la familia que favorecen o legitiman el ejercicio de poder coactivo hacia la mujer y que, esencialmente, emanan del referente masculino. También y en paralelo, encontramos esos códigos de difusión endocultural, más implícitos y trans-situacionales, que consideran la violencia un comportamiento aceptable y funcional en el que puede incurrir un hombre, aunque sea adolescente, para “corregir” la conducta de una mujer.

La violencia se acepta y forma parte del juego. Al alumnado encuestado le ha ocurrido o ha visto que el padre o la madre organiza peleas entre sus hermanos a ver quién gana (Chi-cuadrado=0.000).

Es bastante habitual la situación en la que nuestro alumnado se insulta entre sí, o a alguna persona de sus familias respectivas. Esto lo utilizan mucho nuestras criaturas para ofender pues valores como el respeto a la familia siguen muy vigentes. Un 82,9 % de las niñas valora que si le insulten a alguien de su familia lo perciben como la agresión que más les molesta y un 83,6 % de los niños. Es en ese momento cuando el enfado y las medidas de respuesta violenta fuertes hacen su aparición, ya que no les agrada los insultos a sus familiares.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	1,5
		Sí	83,6
		No	14,9
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	2,3
		Sí	82,9
		No	14,4
		No sabe	0,3
		Total	100,0

Tabla 29. Un insulto a su familia es una agresión

Las niñas y niños encuestados afirman que cuando tienen un problema o se pelean con alguien le pegan también para defenderse, siendo esta tendencia mas habitual en los chicos. (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

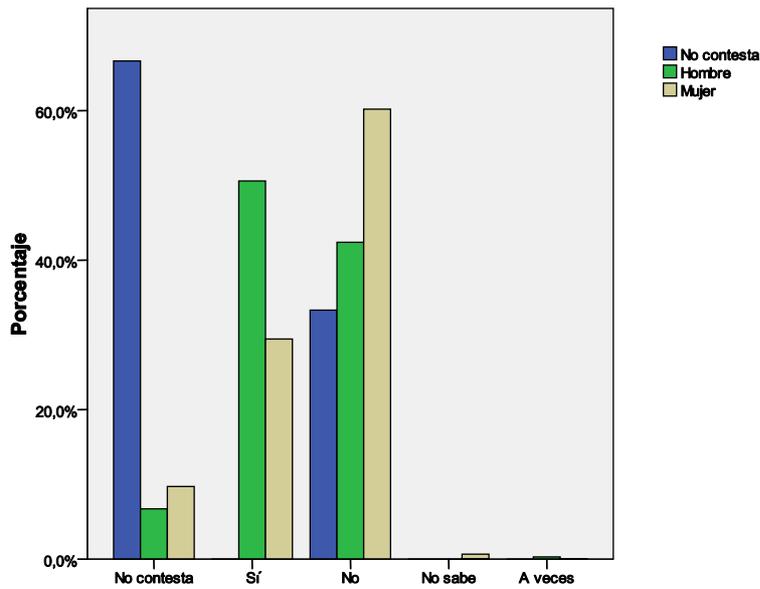


Gráfico 38. Pega para defenderse cuando tiene un problema con alguien

Otras situaciones que les molestan, son que les griten y les hablen en voz alta (Chi-cuadrado=0.050); que les toquen el cuerpo (Chi-cuadrado=0.000) o que les gasten bromas o gracias pesadas (Chi-cuadrado=0.009). De hecho el 70% de la población piensa que entre las causas de las peleas están las bromas y los juegos pesados (Chi-cuadrado=0.000). En esta valoración están más de acuerdo los chicos (71%) que las chicas (69%).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	4,7
		Sí	71,1
		No	24,0
		No sabe	,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	5,0
		Sí	69,9
		No	25,1
		Total	100,0

Tabla 30. Las bromas y juegos pesados producen peleas

Situaciones como éstas, si no son abordadas con la eliminación inmediata de la violencia darán lugar a reacciones de mayor dureza.

Por eso es fundamental la intervención, en el caso de la escuela primaria del/la docente, de un familiar si es en el entorno de sus casas o su tiempo libre, de un colega, con el diálogo y la reflexión sosegada.

En coherencia con el objetivo del estudio queríamos conocer el papel de la institución educativa no intencional que son los medios de comunicación en la conformación de las relaciones violentas (agresor y víctima).

Se pone de manifiesto que los medios de comunicación y la educación siguen siendo sexistas, al igual, como se ha descrito anteriormente, que las prácticas familiares de socialización. El patriarcado sigue vivo. Socialmente, estamos enseñando a los varones, desde niños, a solucionar los conflictos utilizando la violencia; les transmitimos roles de poder. La masculinidad violenta no nace, se aprende. Y lo mismo ocurre con la sumisión femenina de las víctimas.

Desde los primeros años las criaturas observan y oyen argumentos como que el espacio femenino y masculino debe ser diferente y se le asigna un valor distinto, generando una jerarquía en la que el mundo masculino es más valioso. Esto lo observamos en las películas de cine que más les gustan (U-Mann Whitney=0.011) y afirman haber sido Spiderman, Harry Potter, Los Simpsons, Indiana Jones, Ratatouille, Piratas del Caribe, Mortadela y Filemón. Angeles S.A. y Doraemon.

Puesto que la infancia es una construcción cultural modelada en la era contemporánea por las fuerzas del *tecnopoder* de las multinacionales catalizado por la televisión, los ordenadores, los videojuegos, las videoconsolas, los móviles, a través de los que se transmiten valores, creencias, roles, sentimientos,... es fundamental que la familia, el profesorado y miembros de la comunidad analicen su influencia.

Los personajes preferidos que señalan en una primera opción (U-Mann Whitney=0.000) son Goku, Bart Simpson, Nobita, Spiderman, Sonic, Sergio Contreras, Sizuka, La Cenicienta, Mortadela y Filemón.

En la segunda elección de sus preferencias en cuanto a los personajes fantásticos o ideales ((U-Mann Whitney=0.043) destacan: Doraemon, Nobita, Bart Simpson, Harry Potter, Spiderman, Hommer Simpson, Goku y Shin Chan.

Las características de las diferencias de género son plasmadas de forma clara y repetida en estos personajes. Por un lado, están las características de la apariencia y estética físicas, ya que los personajes masculinos se identifican con vestuario y colores fuertes (pantalones y jerséis en tonos amarillos, azul, rojo) y los personajes femeninos con vestuario y colores pasteles (faldas y pelo largo con coletas en tonos rosa). Por otra parte, en cuanto a la jerarquización de género y las relaciones entre los personajes femeninos, se observa que aparecen en tercer lugar en orden de relevancia en el contenido.

Los contenidos de los cuentos preferidos y los personajes que les gustan de ellos son similares. Así en primera opción (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney=0.004) y en segunda opción (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney=0.000) señalan a Mortadela y Filemón, Harry Potter, Peter Pan, Los Tres Cerditos. Jerónimo Stilton, Detective Conan y Spiderman en el caso de los chicos. Las niñas señalan a Caperucita Roja, Kika Superbruja, La Cenicienta, Blancanieves y La Sirenita.

La mayor parte de su tiempo libre lo comparten con su familia (Chi-cuadrado= 0.000), destacando las niñas en esta relación.

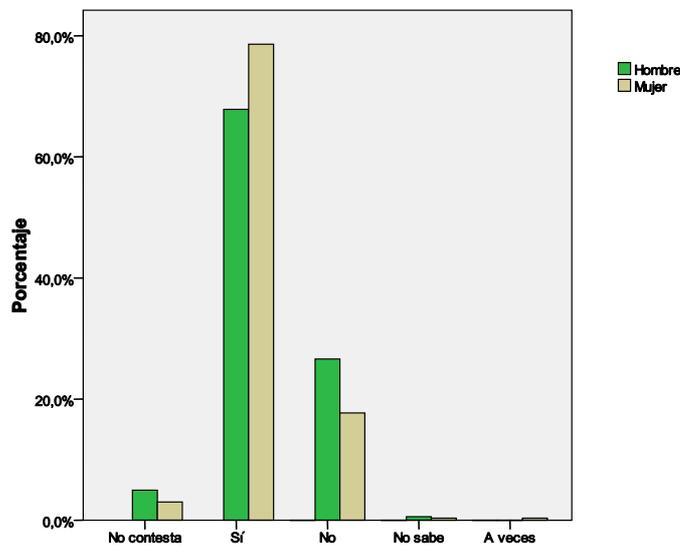


Gráfico 39. Habitualmente en su tiempo libre están con su familia

Como se observa, los datos demuestran que los niños desde los primeros años de vida tratan de asumir los roles impuestos asociados a su sexo. Ellos explican e incluso justifican un comportamiento inadmisibles en todos los casos para la convivencia, como es la violencia.

Comparten el visionado de los programas de televisión que les gustan a otras personas adultas de su familia. Los programas de televisión favoritos de las madres son las novelas, las series y los concursos. Estadísticamente se puede observar el coeficiente de contingencia = 0,736, lo cual indica una alta relación entre el hecho de ser niño o niña y la respuesta dada a esta pregunta. Es decir, los niños en un mayor porcentaje asienten en que estos programas mencionados son los más vistos por las mujeres (en este caso sus madres), mientras que las niñas reconocen que ellas ven otros programas como los informativos o documentales en mayor proporción que los niños. Los varones no reconocen otros intereses femeninos a los establecidos por los estereotipos de género. De ello se deduce distinta sensibilidad y percepción hacia los comportamientos femeninos.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Novelas	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	6,1
		Novelas	38,6
		Programas del corazón	4,1
		Informativos	7,9
		Películas	2,0
		Deportes	0,9
		Dibujos animados	1,8
		Cocina	2,3
		Series	10,5
		Concursos	11,1
		Magazines	4,7
		Programas Infantiles	0,9
		Otros	9,1
		Total	100,0
		Mujer	Válidos
Novelas	33,1		
Programas del corazón	4,3		
Informativos	11,7		
Películas	2,3		
Documentales	0,7		
Dibujos animados	1,0		
Cocina	4,0		
Series	11,0		
Concursos	12,7		
Reality shows	0,7		
Magazines	3,3		
Programas Infantiles	1,0		
Otros	9,4		
Total	100,0		

Tabla 31. Programas de TV favoritos de la madre

En esta línea ocurre igual con la percepción que tienen de los programas de televisión favoritos del padre. El coeficiente de contingencia (Spearman=0,425) indica que existe cierta influencia entre el sexo de la persona que contesta en el cuestionario y la respuesta dada a esta pregunta. Los chicos en mayor proporción admiten que los programas favoritos de los varones son los informativos y los deportes. En esta valoración también coinciden las niñas y sólo existen diferencias en la opción “películas” y las “series” que las niñas la señalan como propia de los intereses de sus padres (Chi-cuadrado=0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	6,7
		Novelas	2,0
		Programas del corazón	0,6
		Informativos	16,4
		Películas	6,7
		Deportes	31,6
		Documentales	1,8
		Dibujos animados	2,9
		Series	7,9
		Concursos	8,8
		Toros	1,2
		Reality shows	0,3
		Magazines	2,0
		Programas Infantiles	0,6
		Otros	10,5
		Total	100,0
		Mujer	Válidos
Novelas	4,7		
Programas del corazón	1,0		
Informativos	18,1		
Películas	4,7		
Deportes	26,4		
Documentales	6,0		
Dibujos animados	1,3		
Cocina	0,3		
Series	10,4		
Concursos	6,0		
Toros	0,7		
Magazines	4,0		
Programas Infantiles	0,3		
Otros	9,0		
Total	100,0		

Tabla 32. Programas de TV favoritos del padre

Rojas Marcos (2008) también ha analizado mensajes que se lanzan en la sociedad occidental a través de los medios de comunicación y que llegan a ser utilizados para justificar la violencia.

De ellos ha destacado “la glorificación del macho” con el peligro de no separar la realidad de las películas, especialmente cuando este mensaje subliminal también está llegando a los niños.

En el caso del alumnado de la escuela primaria afirman que ver la televisión, es una de sus actividades habituales en el tiempo libre (Chi-cuadrado=0.000), y los programas preferidos son los dibujos animados, tanto las chicas como los chicos (Chi-cuadrado=0.000). Sin embargo, el contenido de estos programas como en las películas de cine y los cuentos mencionados anteriormente, es diferente según los papeles desempeñados por los personajes de género masculino o femenino. Por lo tanto, que observan y aprenden diferencias en cuanto a la construcción del género.

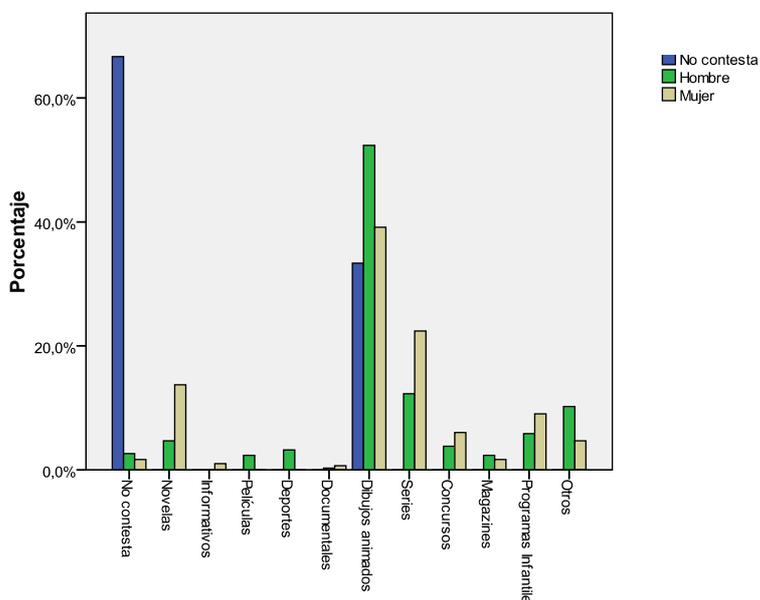


Gráfico 40. Programas de televisión favoritos de las niñas y niños

También forman parte de las actividades del tiempo libre los ordenadores (Chi-cuadrado=0.003) y la videoconsola (U-Mann Whitney= 0,000). De ello se deduce la influencia que estos medios pueden tener para el desarrollo de la personalidad. Un 64,8 % de la población encuestada utiliza el ordenador en su tiempo libre siendo similar el porcentaje de niñas y el de niños.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,6
		Sí	64,6
		No	29,5
		No sabe	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	5,4
		Sí	65,2
		No	28,1
		No sabe	0,7
		A veces	0,7
		Total	100,0

Tabla 33. Utiliza el ordenador en el tiempo libre

La violencia que se interioriza con los medios de comunicación pasa inadvertida para las familias porque la mayoría de las niñas ni los niños (15,53%) dicen que no suelen ver la televisión con nadie. Sin embargo, es de destacar que si lo ven con una sola persona habitualmente (padre, abuelos, abuelas, primos,...) es con la madre tanto las niñas como los niños. Con el padre sólo ven la televisión el 8,4 % de las niñas y el 11,7 % de los niños.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Padre, Madre y Hermanos/as	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	0,3
		Padre y Madre	23,1
		Padre	11,7
		Madre	10,8
		Padre, Madre y Otros	6,1
		Padre, Madre y Hermanos/as	8,2
		Padre y otra persona	2,0
		Madre y otra persona	2,3
		Hermanos y Hermanas	0,9
		Hermano	6,1
		Hermana	5,3
		Abuela	0,3
		Nadie	15,8
		Otra persona	7,0
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	0,7
		Padre y Madre	25,1
		Padre	8,4
		Madre	16,1
		Padre, Madre y Otros	6,0
		Padre, Madre y Hermanos/as	10,7
		Padre y otra persona	1,7
		Madre y otra persona	3,3
		Hermanos y Hermanas	0,3
		Hermano	4,0
		Hermana	4,7
		Abuelo	0,3
		Abuela	0,3
		Primos y Primas	0,3
		Nadie	15,4
Otra persona	2,7		
Total	100,0		

Tabla 34. Comparten el visionado de programas de TV

Son las madres también las que mayoritariamente no quieren que tengan móviles, tanto los niños, como las niñas (Chi-cuadrado=0.000) y vigilan las grabaciones que hacen con ellos (Chi-cuadrado=0.001).

Como decíamos al principio de este apartado, con otras cuestiones referidas al cuidado y atención directa a sus criaturas, son ambos progenitores y en el caso de encargarse uno solo, son las madres también las que se preocupan de sus cuidados y de proporcionales lo que necesitan (Chi-cuadrado=0.000).

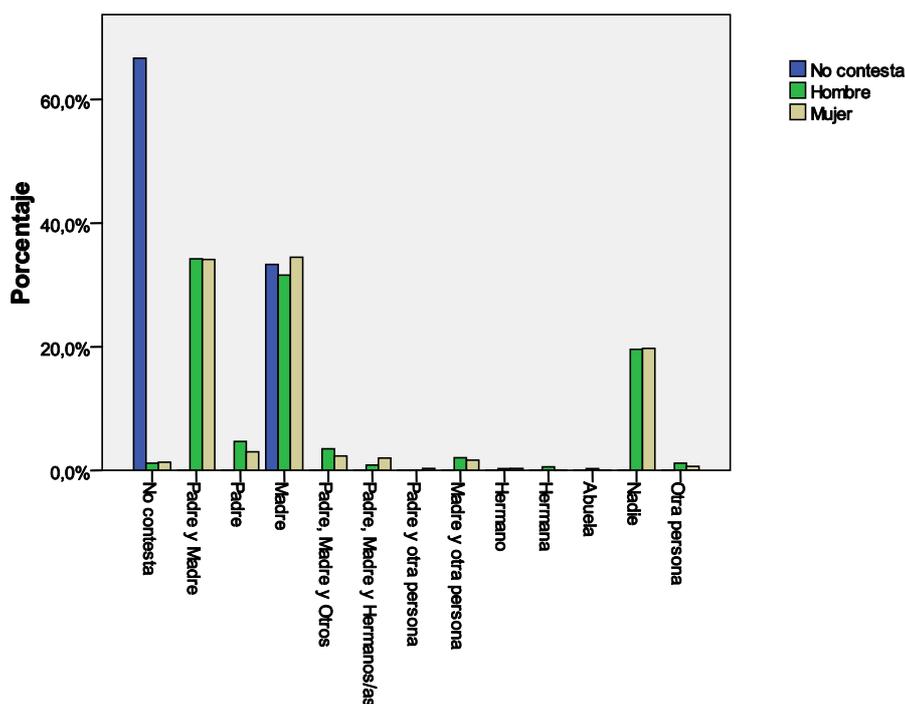


Gráfico 41. Familiar que se preocupa de que tenga los materiales de clase

Quando se les regaña porque se han portado mal existe asociación estadística entre el sexo y sus reacciones. Los niños dicen que se sienten mal y odian a quien les castiga por ello en mayor proporción que las niñas (Chi-cuadrado=0.000).

	Porcentaje				Total
	No contesta	Sí	No	No sabe	
No contesta	66,7%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
Hombre	3,8%	24,3%	71,1%	,9%	100,0%
Mujer	6,0%	16,1%	77,9%	,0%	100,0%
Total	5,1%	20,3%	74,1%	,5%	100,0%

Tabla 35. Odia a quien le castiga

También existe asociación entre el sexo de quienes aceptan que les regañen y no se sienten mal por ello. Las alumnas (36,1 %) y los alumnos (40,6%) dicen que cuando pelean le regañan las personas mayores por hacer las cosas mal pero no les importa ni se ofenden (Chi-cuadrado=0.003).

Quando alguien ofende a las niñas, ellas hacen como si no hubieran escuchado nada y se van a otro sitio o a realizar otra actividad para evitar el conflicto (Chi-cuadrado=0.004).

	No contesta	Sí	No	No sabe	A veces	Total
No contesta	66,7%	33,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Hombre	6,1%	54,7%	38,6%	,3%	,3%	100,0%
Mujer	7,7%	61,9%	30,1%	,0%	,3%	100,0%
Total	7,1%	57,9%	34,5%	,2%	,3%	100,0%

Tabla 36. Si les ofenden lo ignoran

Son ellas también las que afirman que cuando piensan que no pueden hacer nada salen corriendo, pero en un porcentaje muy similar también lo dicen los chicos.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,6
		Sí	47,4
		No	47,1
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	8,7
		Sí	48,5
		No	42,1
		No sabe	0,3
		A veces	0,3
		Total	100,0

Tabla 37. Huyen cuando piensan que no pueden hacer nada

En general reflexionan antes de actuar violentamente, aunque son ellas las admiten que se lo piensan más antes de agredir a quien le provoca (Chi-cuadrado=0.001).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
		Hombre	Válidos
Sí	54,7		
No	38,6		
No sabe	0,3		
A veces	0,3		
Total	100,0		
Mujer	Válidos	No contesta	7,7
		Sí	61,9
		No	30,1
		A veces	0,3

Tabla 38. Antes de agredir se lo piensan

Tratan de solucionar los conflictos, “arreglar las cosas” (según su expresión) hablando (Chi-cuadrado=0.000) en la mayoría de los casos (un 70,2%). Mientras que el porcentaje más elevado de quienes no utilizan este recurso para resolver los conflictos son los niños.

Los niños pegan a quien les ofende en mayor proporción que las chicas (Chi-cuadrado=0.000).

Sí intervienen muchas veces cuando ven que alguien se está peleando. Entre las acciones que realizan está intentar arreglar las cosas hablando (Chi-cuadrado=0.004), separar a las personas que se pelean (Chi-cuadrado=0.006) y decírselo a la maestra o al maestro; o se lo cuentan a alguien para pedir ayuda (Chi-cuadrado=0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	2,9
		Sí	75,4
		No	20,5
		No sabe	1,2
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	5,0
		Sí	83,9
		No	10,7
		No sabe	0,3
		Total	100,0

Tabla 39. Cuando la alumna/alumno ve una pelea se lo dice a los maestros/as

De todos estos comportamientos se deduce la actividad y la implicación de los varones, mientras que en las chicas destaca la evasión, negación del problema y su falta de implicación ya sea para defenderse a sí mismas o a otra persona que observen. Puede ser por la asunción de su debilidad física.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,3
		Sí	67,3
		No	27,2
		No sabe	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	7,4
		Sí	61,5
		No	30,4
		No sabe	0,3
		A veces	0,3
	Total	100,0	

Tabla 40. Intenta solucionar el conflicto

Sólo un 8,9 % de la población encuestada afirma que cuando ve una pelea se queda observando y la anima (Chi-cuadrado=0.000). Entre la población que afirma estas cuestiones destacan los chicos (12,9%) que si lo hacen frente a las chicas con un 4,3%. El sexo influye en la respuesta a la pregunta.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,8
		Sí	12,9
		No	80,4
		No sabe	0,3
		A veces	,6
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	7,4
		Sí	4,3
		No	88,0
		No sabe	0,3
		Total	100,0

Tabla 41. Animar las peleas

La población encuestada afirma que no hacen nada cuando ven una pelea porque piensan que no es asunto suyo (Chi-cuadrado=0.000). Las niñas son las que en mayor proporción dicen que no intervienen.

Este razonamiento se lo dan en su familia, según un 3.8% de los niños y un 1.7% de las niñas. Dan este argumento los padres en un 23% de los casos y las madres en un 31% (Chi-cuadrado=0.002). Los comportamientos asociados al género se ponen de manifiesto en esta respuesta. Son los niños los que reciben más instrucciones para evitar la violencia y son las mujeres las que la proporcionan.

Son ellas las que reconocen el sentimiento negativo y la angustia que les produce no hacer nada (67,9%). En su caso las barreras internas que se lo impiden tienen más fuerza que los impedimentos externos y objetivos, por los que cuando ven una pelea no hacen nada (Chi-cuadrado=0.012).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,8
		Sí	36,5
		No	57,3
		A veces	,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	6,7
		Sí	25,1
		No	67,9
		A veces	,3
		Total	100,0

Tabla 42. Actúa ante las peleas

Pero reconocen que sería más lógico actuar, ya que el 45,5 % de las niñas que admite que aunque no hace nada debería hacer algo. También realizan esta afirmación el 47,4 % de los chicos.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	7,0
		Sí	47,4
		No	45,6
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	8,4
		Sí	45,5
		No	45,8
		A veces	,3
		Total	100,0

Tabla 43. Debería haber actuado ante la agresión

Cuando se les pregunta por las situaciones, espacios y momentos en los que se producen más conflictos que tienen como consecuencia situaciones violentas, un 43.9% de los niños y un 52.5% de las niñas afirman que se pelean más en casa (U-Mann Whitney=0.030); en la calle un 50.6% de los niños y un 25.1% de las niñas (U-Mann Whitney=0.000).

Un 69,3 % de la población encuestada (70,6 % chicas y 68,4 % chicos) señala que los trabajos en grupo en clase también producen peleas (Chi-cuadrado=0.003).

Creer que las actividades competitivas les alteran los nervios y favorecen las peleas (Chi-cuadrado=0.001). Por eso los partidos y las competiciones de deporte y en el recreo las provocan también (Chi-cuadrado=0.000).

De lo que se deduce que el trabajo colaborativo que se plantea desde la pedagogía activa tiene como resultado procesos de aprendizaje y de relación positivos, al contrario de las críticas que reciben este tipo de actividades desde un enfoque encuadrado en la pedagogía clásica.

La mayoría, tanto niños como niñas, le cuenta a la madre si han tenido un conflicto y ha desencadenado en una pelea, aunque el porcentaje de niñas que lo hace es mayor que el de niños (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,002).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Sí	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	3,8
		Sí	77,2
		No	18,4
		No sabe	,6
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	2,3
		Sí	89,6
		No	8,0
		Total	100,0

Tabla 44. Cuando se pelea se lo cuenta a la madre

Cuando preguntamos qué familiar acude mayoritariamente al colegio si ha ocurrido una pelea, la mayoría dice que nadie (Chi-cuadrado= 0.000). Parece que las niñas y niños tienen asumido que las personas adultas no son conscientes de las peleas que les acontecen. Otra cuestión es cuando es una llamada desde el colegio como institución. En este caso son los chicos, en mayor proporción, los que piensan que la maestra llama a los padres o madres. Esta opinión puede ser por su propia experiencia; es decir, están respondiendo con resultados de sus vivencias, aunque no personalicen en particular la explicación de esta situación. Son los niños mayoritariamente quienes piensan que ante las peleas con los compañeros, la maestra o el maestro llama a los padres o madres (Chi-cuadrado=0.000).

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	13 3,8%	221 64,6%	106 31,0%	2 ,6%	342 100,0%
Mujer	11 3,7%	181 60,5%	106 35,5%	1 ,3%	299 100,0%
Total	26 4,0%	402 62,4%	213 33,1%	3 ,5%	644 100,0%

Tabla 45. Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, llaman a las madres o padres

Los niños afirman en un porcentaje mayor, aunque bajo con respecto al total de la población, que es la madre la que no acude (10,5 %) y no el padre (7,9 %) (Chi-cuadrado=0.000). En el caso de las niñas es al contrario, ya que un 5% dice que va la madre y un 10% afirma que acude el padre.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		Nadie	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,3
		Padre y Madre	8,5
		Padre	7,9
		Madre	10,5
		Abuela	,3
		Nadie	67,5
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	5,0
		Padre y Madre	5,4
		Padre	10,0
		Madre	5,0
		Nadie	74,6
		Total	100,0

Tabla 46. Familiar que acude al colegio

La violencia hacia las mujeres parece que la han visto más los niños (55,3%) que las niñas (53,8%) (Chi-cuadrado=0.001). Ellos observan estas situaciones más frecuentemente.

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	4,1
		Sí	55,3
		No	40,4
		No sabe	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	6,7
		Sí	53,8
		No	39,1
		No sabe	0,3
		Total	100,0

Tabla 47. Algunas mujeres son maltratadas por sus maridos

La mitad de las niñas (49,5 %) reconocen mayoritariamente que algunas mujeres tienen miedo a sus maridos y permanecen con ellos porque prefieren aguantarles, antes de tomar otra decisión (Chi-cuadrado=0.000).

Prácticamente un número similar, aunque ligeramente inferior, de niños (48,5%) han oído, visto en la televisión o en su vida cotidiana alguna situación que pone de manifiesto la sumisión de las mujeres ante el machismo porque tienen miedo de los hombres.

	Sí	No	No sabe	A veces	Total
No contesta	0	0	0	0	3
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Hombre	166	155	2	0	342
	48,5%	45,3%	0,6%	0,0%	100,0%
Mujer	148	126	1	1	299
	49,5%	42,1%	0,3%	0,3%	100,0%
Total	314	281	3	1	644
	48,8%	43,6%	0,5%	0,2%	100,0%

Tabla 48. Algunas mujeres tienen miedo a sus maridos y los aguantan

Estos son casos extremos, que junto con los que afirman que han visto (un 43,6% de los niños y un 46,8% de las niñas) un hombre que amenaza a su mujer si le denuncia son una prueba más de los modelos que se transmiten sobre este grave problema de la violencia de género (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney= 0,042).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,3
		Sí	43,6
		No	51,2
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	9,0
		Sí	46,8
		No	43,8
		No sabe	,3
		Total	100,0

Tabla 49. Ha visto a un hombre amenazar a su mujer si le denuncia

Los chicos asumen que cuando les pegan o se han peleado es porque han sido ellos mismos quienes les han provocado (Chi-cuadrado= 0.001, U-Mann Whitney= 0,038). Es decir, son conscientes de su comportamiento impetuoso y de su agresividad. Otros casos dicen que es porque ella o él es más débil (Chi-cuadrado= 0.022).

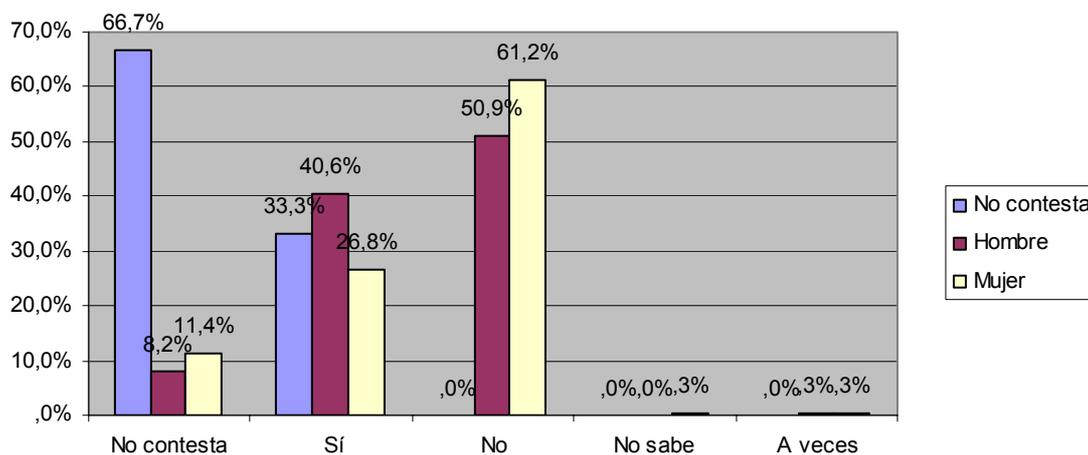


Gráfico 42. Le han agredido porque ha provocado

Que la causa haya sido porque es extranjero no es un argumento asumido por los niños, ni por las niñas (Chi-cuadrado= 0.016). En una época en la que la emigración y la interculturalidad es una característica de nuestro país, esto nos parece positivo para las relaciones humanas.

	No contesta	Sí	No	Total
No contesta	2 66,7%	0 0,0%	1 33,3%	3 100,0%
Hombre	37 10,8%	34 9,9%	271 79,2%	342 100,0%
Mujer	44 14,7%	19 6,4%	236 78,9%	299 100,0%
Total	83 12,9%	53 8,2%	508 78,9%	644 100,0%

Tabla 50. Un extranjero es una persona violenta

Consideran como solución que hay que alejarse de las personas violentas (Chi-cuadrado= 0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	66,7
		No	33,3
		Total	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,0
		Sí	86,8
		No	7,9
		No sabe	,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	2,7
		Sí	88,3
		No	9,0
		Total	100,0

Tabla 51. Hay que alejarse de las personas violentas

Los chicos son más drásticos que las chicas y afirman que hay que expulsar a quien es violento del colegio (niños un 61,1 % y niñas un 58,1%)(Chi-cuadrado= 0.000), meterlo en un internado (niños un 61,7 % y niñas un 54,8 %) (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney=0.012), denunciarlo o castigarle (niños un 62,9 % y niñas un 60,5%)(Chi-cuadrado= 0.000).

Sexo del alumnado			Porcentaje
No contesta	Válidos	No contesta	100,0
Hombre	Válidos	No contesta	5,6
		Sí	62,9
		No	30,7
		No sabe	0,6
		A veces	0,3
		Total	100,0
Mujer	Válidos	No contesta	4,3
		Sí	60,5
		No	34,8
		No sabe	0,3
		Total	100,0

Tabla 52. Para solucionar los conflictos y las peleas hay que denunciar a las personas que pegan a otras

El entorno y las personas adultas también resuelven los conflictos de la misma forma. En este estudio dedicamos un espacio al papel de las maestras y maestros en la detección, solución y, sobre todo, en la prevención de la violencia hacia las niñas.

Cuando les preguntamos las actuaciones de las maestras o maestros ante las peleas en el colegio, la mayoría señala que son los castigos a quien pega (Chi-cuadrado= 0.000, U-Mann Whitney= 0,000).

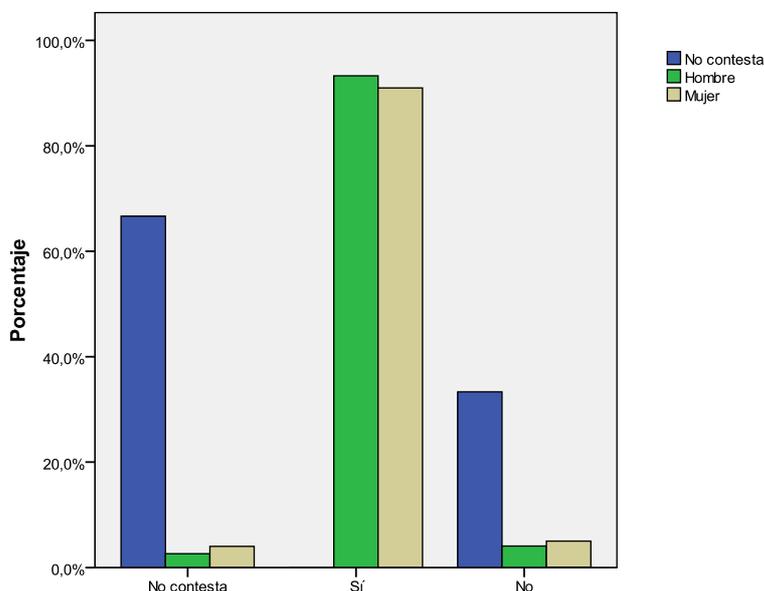


Gráfico 43. El profesorado castiga a quien pega

A veces es complicado analizar el conflicto y por eso las maestras/os castigan a todas las personas implicadas en la pelea.

Otra lectura de este hecho es que la mediación requiere una implicación, una experiencia y un ideal educativo que a veces los maestros y maestras no aplican, sino como establece un modelo de relaciones tradicional y basado en el uso del poder. Las tradiciones y la educación también se manifiesta en las personas adultas.

	No contesta	Sí	No	No sabe	A veces	Total
No contesta	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	18 5,3%	217 63,5%	105 30,7%	2 ,6%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	12 4,0%	193 64,5%	93 31,1%	0 ,0%	1 ,3%	299 100,0%
Total	32 5,0%	411 63,8%	198 30,7%	2 ,3%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 53. Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, castigan a todas las personas que participan e intervienen en la pelea

Un prueba de ello es que obligan a resolver los conflictos hablando (Chi-cuadrado=0.000). Puede que no se plantee el diálogo de forma pacífica, sino como una imposición.

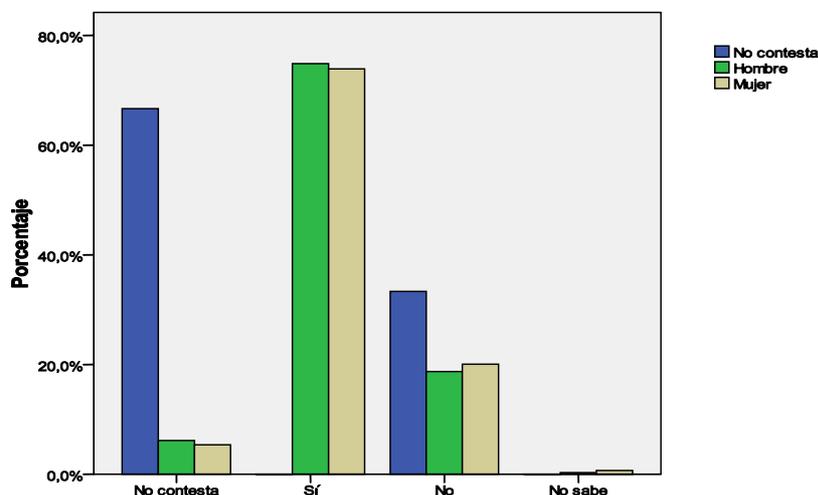


Gráfico 44. El profesorado hace dialogar ante las peleas

La población encuestada también reconoce que cualidades como el diálogo y la forma en que resuelven los conflictos, en general, las mujeres pueden servir como solución. Cuando tienen un problema o se pelea con alguien lo resuelven hablando (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney= 0,002). Admiten que para solucionar los conflictos y las peleas no hay que decirle lo que le molesta a alguien (Chi-cuadrado= 0.001), hay que pedirse perdón si le hemos ofendido o ha habido un malentendido (Chi-cuadrado= 0.000). Esta comunicación, según las niñas y niños encuestados, debe consistir incluso en razonar con las personas violentas y hacerles que se pongan en el lugar de las que han pegado (Chi-cuadrado= 0.015).

Esta forma de solución de los conflictos es reconocida por la familia, ya que les dicen que resuelvan los conflictos de forma más tranquila, hablando (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney= 0,032).

Sin embargo, afirman que sus conflictos no siempre son valorados por las personas adultas. Incluso se sienten mal ante el trato que reciben por parte del profesorado. Las alumnas y alumnos dicen que es frecuente que la maestra o maestro les grite para que hagan las cosas bien (U-Mann Whitney= 0,001).

	No contesta	Sí	No
NO CONTESTA	66,7%	,0%	33,3%
HOMBRE	4,4%	39,8%	55,8%
MUJER	5,7%	24,7%	69,6%
TOTAL	5,3%	32,6%	62,1%

Tabla 54. Las maestras/os les grita para que hagan las cosas

Admiten que sus conflictos no siempre son percibidos por las personas adultas, en este caso su profesorado. Afirman que las maestras y maestros ante las peleas de colegas, muchas veces no se dan cuenta (Chi-cuadrado=0.000). Como decíamos anteriormente, en general pasan inadvertidos no valorándose como “su violencia”.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	13 3,8%	245 71,6%	83 24,3%	1 ,3%	342 100,0%
Mujer	14 4,7%	209 69,9%	75 25,1%	1 ,3%	299 100,0%
Total	29 4,5%	454 70,5%	159 24,7%	2 ,3%	644 100,0%

Tabla 55. Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, muchas veces no se dan cuenta

En otros casos su actuación es separar y mediar en quien se implica en el conflicto (Chi-cuadrado=0.000).

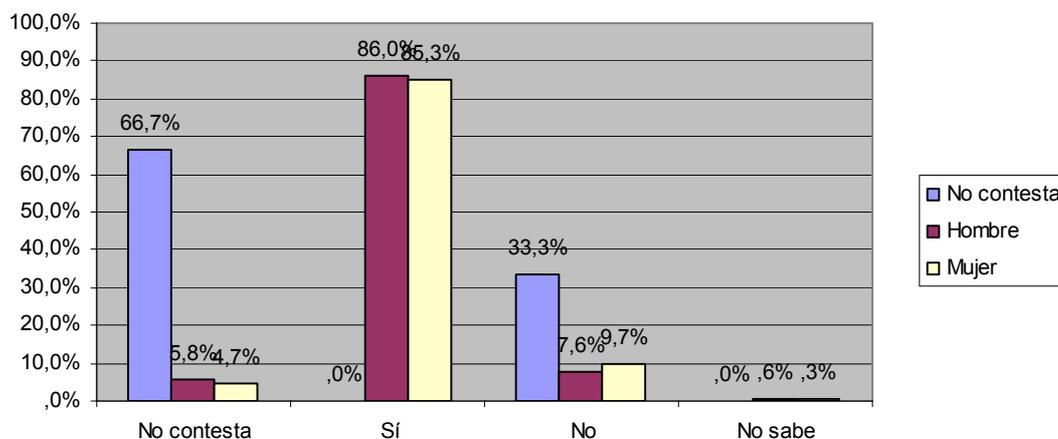


Gráfico 45. Las maestras/os ante las peleas de compañeros/as, muchas veces no se dan cuenta

Reconocen que en la escuela se insiste en que hay que evitar las peleas. Las maestras y maestros ante las peleas de compañeras/os, les dicen muchas veces que no se peleen (Chi-cuadrado=0.000). Esta cuestión la refieren en mayor proporción los niños que las niñas. Habría que profundizar, en posteriores estudios, si esta valoración la hacen porque son ellos a quienes la maestra o maestro les hace esta indicación porque están implicados en las peleas y por ello tienen este referente en un comportamiento.

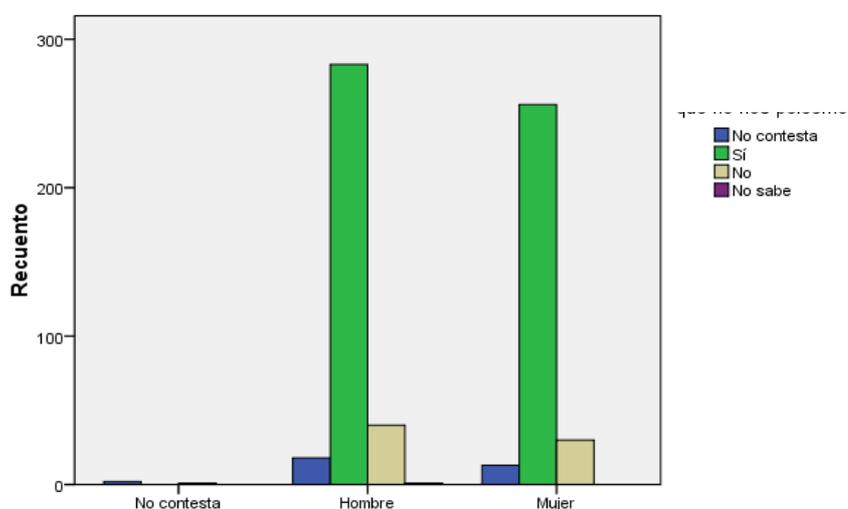


Gráfico 46. Las maestras/os ante las peleas de compañeros/as, nos dicen que no nos peleemos

A veces su reacción como víctimas de la violencia, es asumir las agresiones. En muchos casos afirman que cuando tienen un problema o se pelean con alguien no hacen nada (Chi-cuadrado=0.049) y que cuando alguien les ofende hacen como si no hubiera escuchado nada y se van a otro sitio (Chi-cuadrado=0.021).

Un 14,7 % de las chicas piensa que negar, ocultar la violencia puede ser una solución. Nos parece muy importante resaltar este dato porque este porcentaje pueden ser futuras mujeres maltratadas. Lo mismo ocurre con el porcentaje ligeramente superior de chicos (20,8 %) que pueden ser maltratadores. Un 6% de las chicas no tiene claro si negar, ocultar la violencia puede ser una solución, y por eso no contesta a la pregunta.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	27 7,9%	71 20,8%	244 71,3%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	18 6,0%	44 14,7%	236 78,9%	1 ,3%	299 100,0%
Total	47 7,3%	115 17,9%	481 74,7%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 56. Hay que ocultar y negar la violencia

La mayoría de las niñas y de los niños encuestados entiende que el diálogo puede ser una solución para evitar la violencia, pero en ningún caso lo sería disimular u ocultar los golpes recibidos como son los moratones y que nadie sepa nada (Chi-cuadrado=0.001, U-Mann Whitney=0.020).

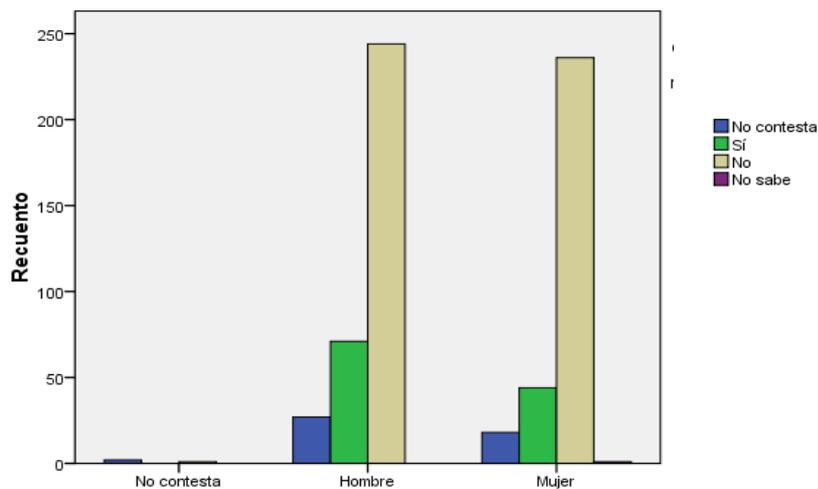


Gráfico 47. Para solucionar los conflictos y las peleas hay que disimular los moratones y que nadie lo sepa

La realidad es que, aunque opinen lo contrario, un número importante de las niñas no hacen nada cuando se pelean con alguien (22,4%) y un porcentaje similar de los niños (22,2%). Esta cuestión, de nuevo pone de manifiesto que la violencia infantil tiene género, no sexo.

	No contesta	Sí	No	A veces	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	30 8,8%	76 22,2%	235 68,7%	1 ,3%	342 100,0%
Mujer	36 12,0%	67 22,4%	194 64,9%	2 ,7%	299 100,0%
Total	68 10,6%	143 22,2%	430 66,8%	3 ,5%	644 100,0%

Tabla 57. Cuando se pelean no hacen nada

Para comprobar si estas reacciones ante las agresiones recibidas eran supuestas o teóricas, les preguntamos si cuando tenían un problema o se pelean con alguien se callan o lo ocultan. Su respuesta, en un número similar, es en el mismo sentido.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	30 8,8%	56 16,4%	256 74,9%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	40 13,4%	42 14,0%	216 72,2%	1 ,3%	299 100,0%
Total	72 11,2%	98 15,2%	473 73,4%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 58. La alumna/alumno cuando tiene un problema o se pelea con alguien no se lo dice a nadie

Como se observa, cuando se lo cuentan a alguien (quien lo hace) se lo dicen mayoritariamente a la madre y al padre, pero también se lo dicen a la maestra o maestro. En esta opción destacan los niños (30,7), siendo las niñas que lo hacen menos (28,8).

De hecho un 14 % de las niñas no le dice a nadie (Chi-cuadrado=0.026) que le han pegado, aunque algunas se lo dicen a la madre (41,61%) y al padre (32,3%) (Chi-cuadrado=0.000), o a su abuela (Chi-cuadrado=0.010, U-Mann Whitney=0.028).

También incluyen a las maestras y maestros entre su referentes cuando tienen conflictos (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney=0.038).

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
Hombre	2,9%	75,4%	20,5%	1,2%	100,0%
Mujer	5,0%	83,9%	10,7%	0,3%	100,0%
Total	4,2%	79,0%	16,0%	0,8%	100,0%

Tabla 59. Cuando la alumna/alumno ve una pelea se lo dice a los maestros/as

El grupo de iguales también es importante entre las personas que sienten que les pueden escuchar y ayudar. Cuando tiene un problema o se pelea con alguien se lo dice a sus amigos o amigas (Chi-cuadrado=0.002, U-Mann Whitney=0.012). Esta vía la reconocen incluso las familias, señalándoles que se lo digan a sus amigas o amigos cuando alguien les pegue (Chi-cuadrado=0.023).

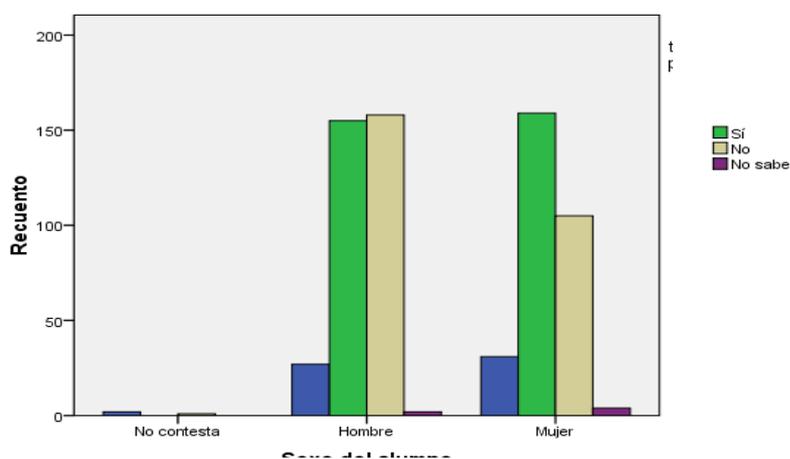


Gráfico 48. Cuando tiene problemas se lo dice a un amigo o amiga

Dedican su tiempo libre a tareas como hacer los deberes, leer y escribir o escuchar música (Chi-cuadrado=0.000) y a jugar con sus amigas o amigos en la calle (Chi-cuadrado=0.000, U-Mann Whitney=0.013). También reconocen que dedican su tiempo libre a charlar en su compañía (Chi-cuadrado=0.010).

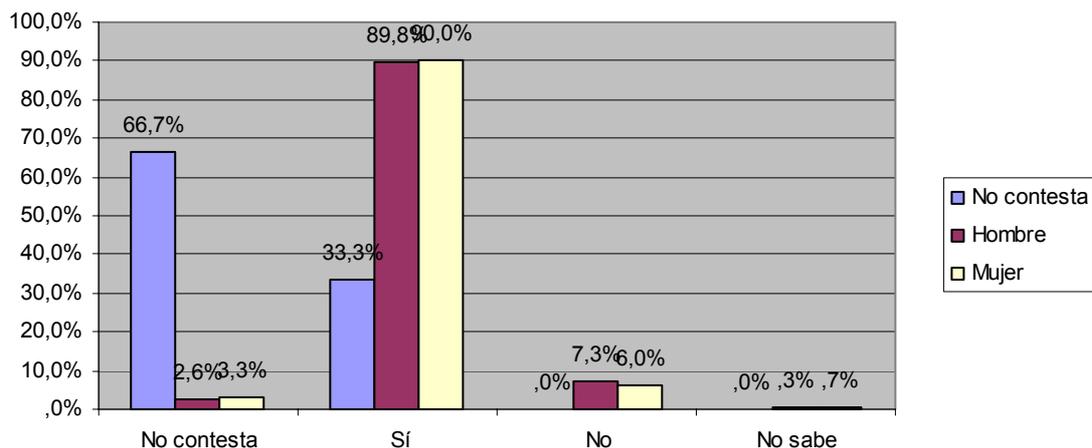


Gráfico 49. Dedican su tiempo libre a hacer los deberes

Hay veces que las pandillas se forman en barrios empapados por consignas ideológicas, de corte contra social o no, pero en todo caso excluyentes, en los que se crece entre pintadas y conversaciones tamizadas de mensajes hostiles. Estas cualidades asumidas son las que condicionan sus intereses, aficiones y todas las actividades a las que dedican su tiempo libre, porque existen similitud en su interés, salvo en las mencionadas más arriba (ordenador, ir de compras, fútbol).

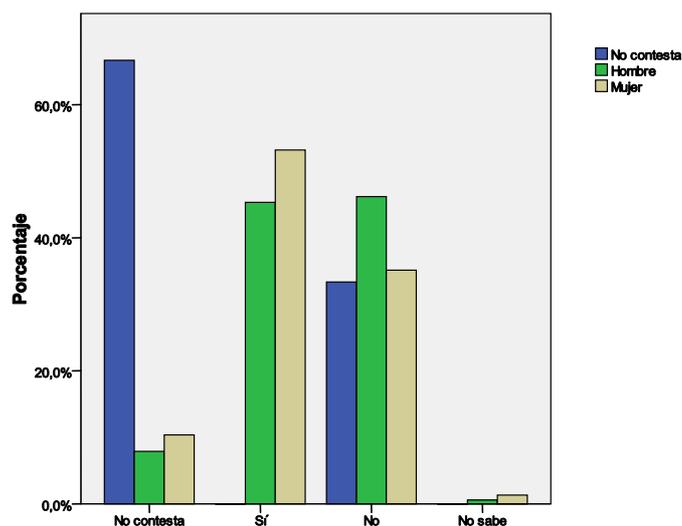


Gráfico 50. Cuando tiene un problema se lo cuenta a una amiga o amigo

Entre el grupo de iguales que perciben cercano están familiares como son los hermanos y hermanas (U-Mann Whitney=0.036).

También valoran las “instituciones” en la resolución de los conflictos. En su contexto, se refieren a los cuerpos de seguridad (Chi-cuadrado=0.001).

Como nos interesaba ver las agresiones sexuales les preguntamos si habían visto algún hombre en el barrio haciendo obscenidades. En esta cuestión resalta la conciencia que van asumiendo progresivamente a lo largo de su evolución. Los resultados demuestran que en el ciclo superior un 31,65% (14,68% niñas y 16,97% niños) han visto agresiones sexuales

Indica el ciclo			Porcentaje
1º Ciclo Primaria	Válidos	No contesta	6,0
		Sí	30,3
		No	63,8
		Total	100,0
2º Ciclo Primaria	Válidos	No contesta	5,8
		Sí	26,9
		No	66,8
		No sabe	0,5
		Total	100,0
3º Ciclo Primaria	Válidos	No contesta	7,3
		Sí	31,7
		No	61,0
		Total	100,0

Tabla 60. Ha visto agresiones sexuales

Una explicación de este aumento en el porcentaje puede ser su percepción. La sensibilidad ante la sexualidad está más desarrollada a medida que crecen.

Los chicos asumen que cuando les pegan o se han peleado con ellos es porque han sido ellos quienes les han provocado. Es decir, son conscientes de su comportamiento impetuoso y de su agresividad.

Parece que tienen claro qué es lo que hay que hacer y cómo actuar ante una persona violenta. Como solución plantean que hay que alejarse de las personas violentas. No plantean otras posibles actuaciones, ni dan explicaciones de ello.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	17 5,0%	297 86,8%	27 7,9%	1 ,3%	342 100,0%
Mujer	8 2,7%	264 88,3%	27 9,0%	0 ,0%	299 100,0%
Total	27 4,2%	561 87,1%	55 8,5%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 61. Hay que alejarse de la persona violenta

Aunque también reconocen que cualidades como el diálogo y la forma en que resuelven los conflictos las mujeres puede servir como solución. (Chi-cuadrado=0.000).

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	11 3,2%	309 90,4%	22 6,4%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	9 3,0%	272 91,0%	17 5,7%	1 ,3%	299 100,0%
Total	22 3,4%	582 90,4%	39 6,1%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 62. Las mujeres resuelven el conflicto dialogando

Ellos son más drásticos que ellas y consideran que hay que expulsar al violento del colegio, meterlo en un internado, denunciarlo o castigarle. Resalta el 61,1% de los niños que piensan así, frente a un 58,5% de las niñas, aunque ambos porcentajes son considerables. (Chi-cuadrado=0.000).

	No contesta	Sí	No	No sabe	A veces	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	17 5,0%	209 61,1%	113 33,0%	3 ,9%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	8 2,7%	175 58,5%	111 37,1%	4 1,3%	1 ,3%	299 100,0%
Total	27 4,2%	384 59,6%	225 34,9%	7 1,1%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 63. Hay que expulsar al violento

Tanto las niñas (aunque en menor número) como los niños piensan, en su mayoría, que la solución de los conflictos y las peleas es denunciar a quien agrede, según gráfico 51, (Chi-cuadrado=0.000), o castigar a sus iguales. (Chi-cuadrado=0.000)

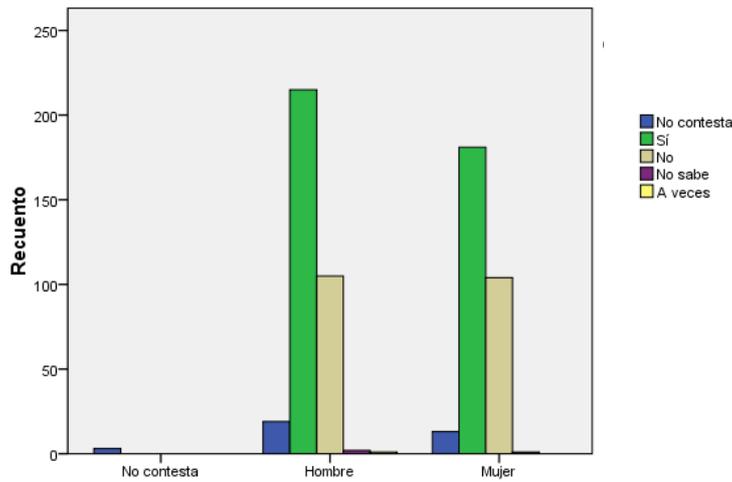


Gráfico 51. Para solucionar los conflictos y las peleas hay que denunciar a las personas que pegan a otras

Asumen una valoración para solucionar los problemas de violencia que tienen la mayoría de las personas adultas y es la expulsión, en lugar de la reeducación, por lo que expresan para solucionar los conflictos y peleas hay que meter en un internado a las personas violentas. (U-Mann Whitney=0.012)

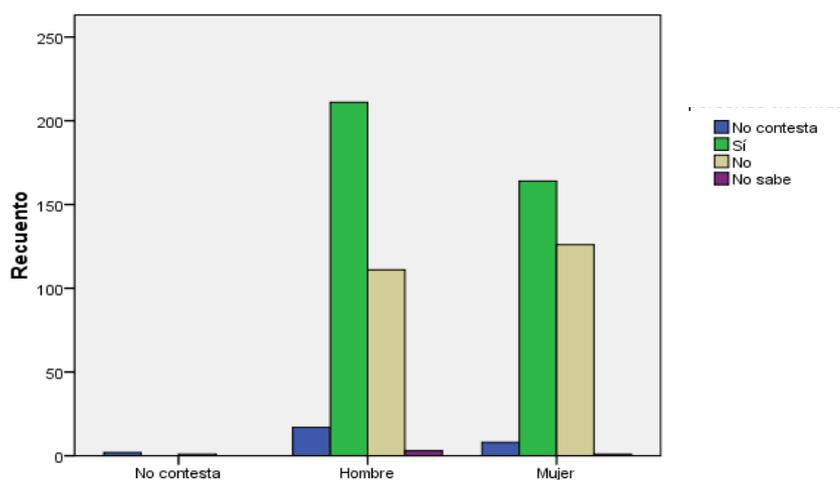


Gráfico 52. Para solucionar los conflictos y las peleas hay que meter en un internado a las personas violentas

En el gráfico 53 se observa también que las niñas (ellas en menor proporción) y los niños, como en las cuestiones anteriores sobre la resolución de los conflictos y el comportamiento con las personas violentas, afirman (desde un paradigma androcéntrico transmitido tradicionalmente) que hay que castigarles hasta que escarmienten. (Chi-cuadrado=0.000)

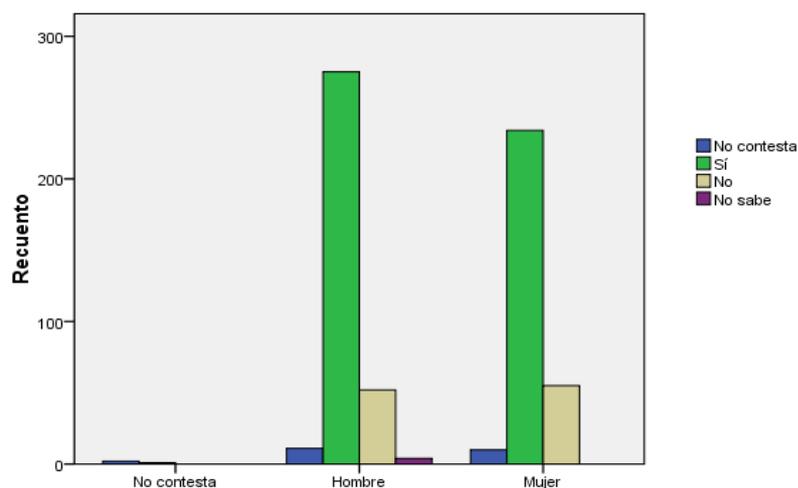


Gráfico 53. Para solucionar los conflictos y las peleas hay que castigar a las personas violentas hasta que escarmienten

Como se deduce de los resultados obtenidos las instituciones educativas intencionales como son la familia y la escuela tienen un papel muy importante también en la transmisión de modelos de comportamiento, de los estereotipos sexista y de la consideración de la violencia de género. Pero no se puede ignorar la potencia que, en los datos obtenidos, tienen los medios de comunicación y a medida que avanza la edad el grupo de iguales.

IX. CONCLUSIONES

En los resultados del estudio se ponen de manifiesto cuestiones que en nuestra experiencia docente intuíamos que se estaban produciendo, por lo que nos planteamos como hipótesis demostrar que las niñas que asisten a la escuela primaria (de 1º a 6º curso) reciben agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, provocadas por los estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres, sirviendo esto para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres.

Con la información obtenida en las dos fases del trabajo de campo (el estudio de casos y el análisis estadístico) se puede concluir que la violencia es de género masculino. Los niños son más violentos que niñas y en el caso de que ellas se ven implicadas en conflictos asumen las agresiones. En ambos casos se interiorizan comportamientos que es muy probable que reproduzcan como argumentamos en la fundamentación teórica que hemos realizado en el presente informe.

En estas cuestiones la educación, especialmente la escuela y la familia como instituciones intencionadas en la construcción de la identidad tienen un papel fundamental. La socialización diferencial de niños y niñas, de hombres y mujeres, ha creado el modelo de relaciones dominación-sumisión en la que las mujeres son “seres para los otros” y los hombres los “seres para sí mismos”.

El papel de los medios de comunicación (televisión, vídeo juegos, ordenadores, internet,...) determina los roles de los niños y de las niñas de forma subliminal, pero con fuerza como de pone de manifiesto en los datos obtenidos. Las mujeres en lugar de destinar energías vitales para sí mismas se ocupan de cuidar a otras personas. Este modelo se completa al “ser de otros”; esta propiedad de las mujeres se establece a través

de la sexualidad y la maternidad y las niñas tienen en estos comportamientos una opción de su futuro.

Simone de Beauvoir (1999) dijo que “no se nace mujer: una llega a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana. La civilización en conjunto es quien elabora ese producto”.

El abordaje de estas cuestiones se plantea en la escuela y en la familia con castigos, violencia y expulsiones, que son acciones que asumen las niñas y niños como la reacción a los conflictos, ignorando que estas reacciones dentro de un paradigma androcéntrico, no producen su erradicación.

Los niños asumen la violencia como propia de los varones, aunque admiten que es negativa y los conflictos pueden solucionarse con el diálogo. Aceptan de forma inevitable los castigos, pero no expresan con claridad los criterios a seguir para evitar estas situaciones.

Como propuestas de acción para abordar este problema se propone incorporar la coeducación como una herramienta clave para la prevención de las agresiones. En este sentido, acciones correctoras como las de autorreflexión, autoconocimiento, el acto de pedir disculpas, pedir perdón o las fichas de convivencia, junto con otras estrategias como la rebelión ante el abuso de poder, el poner límites al otro, defender los espacios personales y colectivos de expresión, conforman una pedagogía para acabar con la violencia. En definitiva, deconstruir un modelo de relaciones injusto y denostado.

El papel que podemos y debemos ejercer todas las personas en estas cuestiones es vital; y concretamente los varones ejercen una acción fundamental porque la violencia es fundamentalmente un tema masculino.

El sistema escolar puede ejercer la mediación en la solución de los conflictos que evitará la violencia y planteará mecanismos docentes para aprender recursos especializados, tomando conciencia del problema y ofreciendo planteamientos claros para crear unas relaciones sanas y no violentas.

El movimiento coeducativo es, en definitiva, una pedagogía que busca el fin de la violencia en la sociedad actual que es fundamentalmente patriarcal y capitalista, para favorecer el pensamiento crítico, rebelarse ante los abusos, defender la libertad de expresión entre las personas de diferente sexo, ideología, cultura, carácter y

personalidad. Desde el punto de vista coeducativo hay que cambiar, desde su estructura esta sociedad.

Desde un punto de vista coeducativo, se hace necesario construir la masculinidad de una forma diferente a la planteada por la sociedad patriarcal. Por lo tanto necesitamos que las familias, la escuela y en todos los ámbitos con un papel en la formación y la educación de las personas enseñen a los niños, adolescentes y jóvenes formas diferentes de construir la masculinidad.

Las estrategias específicas que podrían plantearse para luchar contra la violencia de género en el ámbito educativo deberían incluir a toda la comunidad educativa y centrarse en aspectos como:

- ✓ La sensibilización de la comunidad educativa contra la violencia de género y en pro de la igualdad entre las personas, a través de la paz y el respeto mutuo.

- ✓ Transformar los estereotipos masculinos violentos a través de actuaciones en la educación en valores que permitan a todas las personas especialmente a los niños, jóvenes y hombres a relacionarse sin violencia.

- ✓ Acciones que permitan hacer visible la violencia y no silenciarla.

- ✓ Detectar a los niños con perfiles de riesgo y ayudarles a cambiar mediante acciones comunitarias.

Todas estas acciones requieren un análisis completo de las influencias externas de la escuela, de las relaciones entre el profesorado y alumnado, de la familia, y de la propia cultura de cada organización educativa. También las relaciones entre estas instituciones (Familia/Escuela/Ayuntamientos/Delegación de Educación) pueden ser violentas y reproductoras del sistema patriarcal que discrimina a las mujeres.

Ello implica un profundo debate en el seno de la comunidad escolar que la haga sensible primero, para luchar después contra la violencia de género y seguir actuando para avanzar hacia la igualdad de derechos de las mujeres desde la infancia.

PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA

El equipo de investigación, después de consultar una amplia bibliografía al respecto, del contacto con la realidad a través del trabajo de campo, y tras analizar los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación, tanto la parte cualitativa y como en los resultados de la estadística, cree necesario y justificado promover propuestas que partan de la práctica educativa para abordar la violencia de género y prevenirla desde la infancia.

1. DETERMINANTES PRELIMINARES

Las personas que trabajamos en educación y que hemos intervenido desde hace muchos años en resolver de forma constante los conflictos cotidianos, vitales y necesarios que se dan entre nuestro alumnado, consideramos que se debe trabajar desde un modelo que sume la narración, la introspección individual de los sentimientos que llevaron a acontecer los hechos violentos, las posibilidades de evitación de estos acontecimientos y las posteriores soluciones positivas de los mismos.

Los conflictos son inevitables y necesarios para la construcción de las personas; son fuente de aprendizaje y desarrollo personal y, por lo tanto, no deben ser rechazados, ocultados, ni mucho menos tratados con contundencia disciplinaria, normalmente punitiva y expeditiva, porque con ello sólo se redunda en la violencia, conformando con un círculo vicioso.

Cuando ignoramos un conflicto entre nuestro alumnado, cada vez que no les ayudamos a reflexionar sobre las situaciones que han acontecido, estamos abriendo las

puertas a las revanchas, las venganzas, la alimentación de odios entre las personas que conforme se dilata su tratamiento en el tiempo van aumentando la fuerza de la violencia que inevitablemente estallará cuando les interese. Conjuntamente a estos acontecimientos surge la sumisión en el caso de la víctima. Los mitos y las tradiciones tienen un papel muy importante en la conformación de las construcciones cognitivas y de la personalidad.

Como hemos dicho anteriormente, la violencia es una conducta social aprendida. Puede afirmarse entonces que estará determinada en su mayor proporción por los procesos de socialización, procesos que a su vez influyen en la estructuración de la personalidad individual desde el desarrollo infantil.

En este sentido, hay que considerar las aportaciones de Albert Bandura (1990) acerca de las construcciones cognitivas que permiten a las personas autorregular la conducta violenta para acoplarla, de manera egosintónica, a su repertorio de comportamiento. Bandura aborda en profundidad la observación de los factores que posibilitan la agresión sistemática en personas que han sido socializadas en entornos no permisivos con la violencia. Postulando un sistema autorregulatorio de control moral construido durante el aprendizaje en el desarrollo evolutivo de la persona, este autor propone que existen una serie de mecanismos de desconexión moral (*moral disengagement*) que posibilitarían a quien actúa circunvalar respuestas autodesuasorias, autorreactivas o autopunitivas, resultado de la violación consciente de normas aprendidas de conducta. Entre los mecanismos citados para condicionar el sistema de control interno figurarían desde la reconstrucción conductual, pasando por el etiquetaje eufemista, el desplazamiento de la responsabilidad o la minimización, hasta la deshumanización o el autoengaño por racionalización.

Por eso el diálogo, la narración, la reflexión y análisis de los hechos relacionados con la violencia, desde la infancia, constituyen uno de los pasos preliminares en el abordaje y prevención de la violencia hacia las mujeres.

2. ORIENTACIONES PARA DETECTAR EL CONFLICTO

La resolución de los conflictos son una oportunidad de evitar la violencia, en la que tenemos que tener en cuenta los indicios de los mismos (Cornelius y Faire, 2007). La alerta a las sensaciones iniciales del conflicto nos va a permitir tratarlo con rapidez y

menor dificultad que si se ignoran los indicios y se deja transcurrir el tiempo sin actuar para solucionarlo.

Los indicios más frecuentes son:

La Crisis.

Cuando nuestro alumnado abandona una relación con una persona, cuando la comunicación de repente se rompe, es obvio pensar que ha existido un conflicto entre esas personas que no se ha resuelto. Esto se traduce en actuaciones como dejar de dirigirse la palabra, de relacionarse en el aula, de participar en los juegos habituales o en el recreo. Por eso, cuando las personas inician una discusión acalorada en la que se insultan y se dejan dominar por las discusiones, es evidente que su relación ha entrado en crisis.

Las crisis entre nuestro alumnado hay que atajarlas lo antes posible, de forma dialogada y educativa, reflexionando, narrando la situación, explicándose en un clima de comunicación y entendimiento. Exponer, analizar las relaciones y el papel de cada persona sea varón o mujer y esta valoración hay que hacerla explícita. De no ser así pueden desembocar en episodios de violencia con una fuerza impredecible sustentados en una actitud machista.

Cuando las personas entran en crisis la conducta normal desaparece y se suelen adoptar soluciones extremas.

Es bastante habitual la circunstancia en la que nuestro alumnado se insulta entre sí, incluso se refieren a personas de sus familias respectivamente. Utilizan estas ofensa porque valores como el respeto a la familia siguen muy vigentes; es en ese momento cuando el enfado y las medidas de respuesta violenta hacen su aparición, como se ha puesto de manifiesto en los resultados de este estudio. Situaciones como éstas que, de no ser abordadas con la eliminación inmediata de la violencia por mediación de una persona adulta, en este caso el/la docente, darán lugar a reacciones agresivas de la mayor dureza.

B) La Tensión

Cuando nuestro alumnado empieza a valorar negativamente a una persona, la relación con la misma se llena de actitudes y opiniones preconcebidas adversas, es evidente que estamos ante un periodo de tensión.

Son situaciones en las que nos resulta muy difícil detectar la causa de que empezemos a valorar negativamente a una persona. Pero tras una reflexión sosegada, de una introspección en nuestros sentimientos, en nuestras sensaciones pasadas, nuestro alumnado logra averiguar la causa de empezar a ver de forma negativa a esa persona objeto de su malestar. Debido a estas reflexiones cambia totalmente la situación, pues se empieza a comprender y a ver, cómo en la mayoría de las ocasiones el origen de ese malestar es una cuestión banal fácilmente superable en aras de una mejor convivencia y del afecto a las personas.

La tensión cambia la percepción de las personas llenándolo todo de negativismo, como si transformara una buena relación de amistad y cariño por una de odio y violencia, que de no atajarla a tiempo derivará en violencia verbal y física.

C) Los Malentendidos.

A menudo las personas crean malentendidos, por falta de información, porque ésta no es clara o porque a algunas personas crea ese caldo de descrédito hacia las personas que les rodean porque así se autoafirman y se sienten superiores a las otras personas. Esto es lo que ocurre con los estereotipos sexistas hacia las niñas.

Esta situación es malvada y peligrosa hasta que se descubre la verdad, pues muchas veces se sustenta en la difamación, en la mentira con descrédito que busca el enfrentamiento entre las personas por quien disfruta viendo como se destrazan las amistades, los afectos o las buenas relaciones entre dos amigas o amigos. Estos conflictos en la infancia se instauran como una supremacía hacia las mujeres.

Como todos los indicios anteriores requiere que se ataje de inmediato, desde el sosiego, el diálogo y la autorreflexión para que se informen correctamente a las partes en litigio, se descubra al difamador o difamadora y se evite el desencadenamiento de la violencia. La víctima debe rebelarse, expresando y actuando para buscar el respeto y su espacio.

D) Los Incidentes.

El incidente se produce cuando un acontecimiento insignificante y que tiene apenas relación produce una sensación desagradable, de preocupación o irritación momentánea. También el incidente no debe quedar sin ser abordado, analizado y comprendido.

E) La incomodidad.

Es cuando nuestra intuición nos dice que algo está mal, aunque no es explícito el acontecimiento, ni objetivamente descrito.

Si las personas y nuestro alumnado fueran capaces de descubrir y reconocer los indicios de incomodidad y su abordaje inmediato, se podría evitar la tensión, la crisis y el malentendido.

Cuando dentro de la Organización Escolar se ignoran las sensaciones y situaciones conflictivas se produce un crecimiento casi invisible del problema que con bastante probabilidad desencadenará en violencia. Son situaciones como cuando se producen diferencias de opinión entre dos alumnas o alumnos, cuando una madre o un padre plantea una situación problemática respecto de su hija o hijo al profesorado y éste hace caso omiso o se enfrenta de forma airada y contraria, cuando el alumnado plantea una situación problemática al profesorado y este no lo atiende correctamente. Estos son algunos ejemplos de situaciones conflictivas en el sentido expuesto anteriormente. En resumen, actuaciones que si no se tratan inmediatamente, buscando una solución sosegada, razonada y satisfactoria para ambas partes, degeneran en violencia.

Ante un conflicto en primer lugar es fundamental la reflexión individual, narrando la situación exhaustivamente. La alteración ante una situación conflictiva, además de que se acelere la actividad cerebral, activando los ímpetus desencadenantes de violencia (venganza, responder de igual forma o peor, ...) agrava la situación. Por ello es necesario narrar ya que ello nos va a permitir aclarar la situación. La narración de los acontecimientos conflictivos por escrito favorece la objetividad y la reflexión personal si luego los contrastamos con la otra parte del conflicto.

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS

De la numerosa bibliografía consultada sobre el tema nos parece interesante destacar algunas de las aportaciones recientes que se aproximan al objeto del estudio.

Para solucionar la violencia, en primer lugar es necesario el denominado “time out”. Un momento de parada, dejando que pase un tiempo para que disminuyan los deseos de agredir a las personas que nos han provocado la necesidad de agresión. Esto siempre y cuando no nos dediquemos a “rumiar” los hechos que provocaron la violencia, lo cual incrementaría el deseo de venganza (Cerezo Ramírez, 1997).

Los estudios realizados por Pennebaker (1989) muestran los beneficios de revelar nuestras emociones, exponiendo los sentimientos, por la necesidad de tener que buscar explicaciones a nuestro estado de ánimo. Dado que hay que buscar palabras para dar contenido, que ponga en relación los incidentes desagradables que las provocaron, con las emociones desencadenadas, requiere un esfuerzo consciente por entender y explicar los propios sentimientos y la conducta. Este esfuerzo propicia que los recuerdos y emociones sean más controlables y el efecto anímico consecuente, menos desestabilizador.

La citada autora, también hace referencia a las técnicas de *Modificación de Conducta* añadiendo que son otras propuestas para resolver los problemas de violencia en las aulas y éstas suponen que la ocurrencia de conductas socialmente apropiadas pueden aumentarse si se asocian a refuerzos gratificantes, y por el contrario, las inapropiadas se reducirán si se vinculan con castigo o a la falta de gratificación.

Goldstein y Keller (1991), proponen que la agresión se puede controlar si logramos reducir la reactividad emocional negativa que se desarrolla ante elementos o sucesos valorados como hostiles: es decir, si cambiamos la valoración negativa que de ellos hacemos. Los programas de entrenamiento en el control de la ira proponen, además de intentar distraerse para no entrar en la dinámica agresiva, que el individuo puede beneficiarse si trata de reinterpretar el acontecimiento activador de manera que le sea menos molesto, evitando los pensamientos distorsionados que justifiquen la escalada hostil.

En el mismo sentido del modelo anterior Novaco (1975), propone la aplicación conjunta de técnicas de relajación y tratamientos cognitivos. Las terapias cognitivo-

conductuales intentan cambiar los pensamientos negativos mediante programas de entrenamiento cognitivo basados en ejercicios autoinstructivos. La secuencia de provocaciones y sus autoinstrucciones correspondientes, según este autor, son:

- Preparación para la provocación. Con expresiones como: “sé que haré cuando me encuentre en esta situación”.
- Confrontación con la provocación. Con instrucciones como: “mantén la calma”.
- Manejo de la activación y agitación. Diciendo: “debo controlarme porque me estoy empezando a poner tenso/a”.
- Reflexionar sobre la provocación. Con expresiones como: “no ha sido tan difícil como creía”.

La intervención hay que dirigirla hacia dos momentos del problema: la prevención de la violencia y su reducción. Es necesario el acuerdo de toda la Comunidad Educativa; es decir, de las familias, del alumnado y del profesorado. Por ello sería de suma importancia su inclusión dentro del Proyecto de Centro de orientaciones para el abordaje y prevención de la violencia de género. Un Proyecto de Centro, que al respecto debería contemplar:

- a) Estrategias para la concienciación del alcance del problema y para el reconocimiento de las personas afectadas.
- b) Propuestas de intervención que supongan una alternativa a las conductas arraigadas en la dinámica violenta, tanto de quien agrede, como en la víctima, y en el grupo.
- c) Asesoramiento para modificar los estilos educativos en la familia y en el profesorado.

La disciplina punitiva en la escuela no conduce a resolver la violencia, sino a mantenerla, aumentarla y crear una espiral reincidente. Suele ser interpretada (y sentida) por el alumnado como más violencia, por lo tanto es ineficaz.

En nuestro contexto educativo, en Andalucía los Centros Educativos Públicos, ya han elaborado un Plan de Convivencia que forma parte del Proyecto Educativo del Centro, que es evaluado periódicamente y que recoge todos los aspectos que un plan de esta magnitud debe recoger; es decir, una convivencia pacífica, preventiva de la violencia y de los conflictos entre los miembros de la Comunidad Educativa, así como

pautas para resolver los conflictos cuando acontecen. Una cuestión relevante que se deduce de estas propuestas de actuación es que al formar parte del Proyecto Educativo, deben ser conocidas y asumidas por toda la Comunidad Educativa.

También nos parece interesante la siguiente secuencia de trabajo (Ortega, 1994a, 1994b, 1997):

PLAN PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA

- 1.- Definir la violencia escolar desde la perspectiva de género.
- 2.- Conocer estrategias e instrumentos para detectarla y evaluarla.
- 3.- Diseñar Programas de Intervención que pueden basarse en:
 - Análisis de la organización escolar.
 - Estudio del desarrollo funcional del currículum, del currículum oculto y del modelo de tutoría.
 - Análisis del clima interpersonal como sistema de relaciones dentro del aula, entre el profesorado y las familias.
- 4.- Subrayar la importancia de instancias facilitadoras: Dirección, profesorado, familias, etc.
- 5.- Delimitar las responsabilidades.

Por último, resaltamos el interés de las aportaciones de Cerezo Ramírez (1997) respecto de las pautas de intervención de las instituciones contra la violencia. En este trabajo se describen ejemplos de actividades para trabajar como son la sensibilización del profesorado, la intervención familiar y trabajar con el alumnado; diferenciando entre actuaciones con la persona que agrede, con la víctima, conjuntamente persona agresora y víctima y con el grupo clase.

Hay que destacar la iniciativa del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) de Ortega (1994a, 1994b, 1997). Este Proyecto insiste en el planteamiento de que una iniciativa anti-violencia seria debe afectar y aglutinar a la totalidad de la comunidad escolar y lo más importante son los tres pilares en los que se sustente la intervención educativa anti-violencia:

- La gestión de la convivencia a través de la asamblea de clase; el trabajo en grupo cooperativo frente al individualismo,
- La educación en valores de forma explícita
- La intervención directa con el alumnado en riesgo tanto alumnado que agrede como la víctima.

Otra cuestión que hay que destacar en la actualidad son iniciativas institucionales de vital importancia, que al hilo de la lucha por la igualdad entre las personas pretenden aminorar, prevenir y erradicar la violencia de género. En este sentido se ha implantado el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación (2005), en Andalucía. Los objetivos de este Plan son:

- 1º Facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos.
- 2º Promover cambios en las relaciones de género.
- 3º Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.
- 4º Promover prácticas educativas igualitarias.

En el colegio donde realizamos el estudio de casos se está llevando a cabo un Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación, en el que ha colaborado el equipo de investigación de este estudio.

En esta línea de actuación Gairín Sallán (2007) se sigue planteando la importancia de la sensibilización social y familiar con actuaciones como las siguientes:

- Celebraciones generalizadas en todas las instituciones públicas y educativas especialmente del “Día contra la Violencia de Género”, 25 de Noviembre.
- Jornadas de difusión y debate sobre violencia de género.
- Desarrollo de talleres de prevención de la violencia de género, dirigido a jóvenes.
- Desarrollo de materiales de información y formación.

Otras acciones que se llevan a cabo en los Centros Públicos de Andalucía son las que tienen la posibilidad de acogerse a una convocatoria de Proyectos de Escuelas Espacios de Paz. Esta es una iniciativa que desarrolla gran cantidad de actividades en las que el eje común es la cultura de paz y de la no violencia.

Otra aportación interesante es la que nos ofrece Trianes (1996) en la que plantea el desarrollo en el aula de un Programa de educación social y afectiva, en el que plantean como fundamental aspectos como: la estimulación de la comunicación y el apoyo social entre el alumnado, trabajar los conflictos interpersonales en el aula, el afrontamiento reflexivo de los problemas personales, así como la implantación de una estructura cooperativa en el aula, entre otras muchas cuestiones.

4. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA MEDIACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Una consideración previa es que todas las personas podemos ejercer el papel de mediadoras en la resolución de conflictos. El papel que se desempeña en la mediación significa intervenir entre las dos partes hostiles para ayudarles a llegar a una solución. La persona mediadora persigue el objetivo de resolver el conflicto y por lo tanto adoptará una posición neutral.

Los docentes tenemos que actuar infinidad de veces como mediadores en la resolución de conflictos entre nuestro alumnado para evitar la violencia. Somos agentes independientes del problema, pero nos comprometemos con la educación de nuestro alumnado por lo que al realizar la mediación en los conflictos les estamos transmitiendo además de los valores de paz y comunicación para resolver conflictos, el papel de la mediación que un día tendrán que ejercer en un futuro próximo o en la edad adulta, ya que nuestro alumnado también puede ejercer la mediación en los conflictos entre sus compañeros y compañeras.

Ejercer la mediación implica no involucrarse en los conflictos, sino garantizar el diálogo, la expresión de los diferentes puntos de vista, la escucha entre las partes y el aliento a las partes en la búsqueda de soluciones.

Para iniciar estos procesos en la escuela y llevar a cabo las propuestas de actuación en los centros proponemos las fases planteadas por la guía práctica de Elliott (1996) (Moreno y Vélez, 2008a). Como reflexión previa se centra el área problemática en el concepto de *violencia de género*. Se explicita que esta violencia está reforzada por los estereotipos culturales que permiten su uso, individual o en grupo para establecer un sistema de control sobre las mujeres. Sin embargo, no existe conciencia social acerca de la gravedad de este problema.

El proyecto se plantea a todas las tutorías ya que prácticamente todos los días acontecen en las aulas o en el patio con peleas entre el alumnado.

La exploración previa (teórica y por la práctica diaria), continuando con las pautas de Elliott (1996), pone de manifiesto que el abordaje de estas cuestiones con castigos, violencia y expulsiones, todas ellas acciones dentro de un paradigma androcéntrico, no producen su erradicación. Se trata de incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje la coeducación como una herramienta clave para su prevención y un factor esencial en la mediación. Por ello nos planteamos como puntos a tratar (Pérez Serrano, 1990:107) las acciones correctoras basadas en el paradigma coeducativo. Las estrategias a desarrollar serán las de autorreflexión, autoconocimiento, el acto de pedir disculpas, pedir perdón o las fichas de convivencia junto con otras estrategias como la rebelión ante el abuso de poder, el poner límites al otro, defender los espacios personales y colectivos de expresión puede ser una pedagogía que acabe con la violencia. En definitiva, proponemos el cambio de un modelo de relaciones, económico, como educativo y cultural injusto y denostado en el que priorizan las relaciones de poder y la injusticia, por otro basado en el diálogo, en la libertad y en el respeto.

Como es previo y necesario recabar las ideas de las niñas y niños respecto de la violencia de género para prevenirla y combatirla, algunas técnicas utilizadas pueden ser las que se han empleado en nuestro trabajo de campo en el colegio público durante la investigación.

Para finalizar, y a modo de síntesis, queremos señalar que la mediación es una herramienta con muchas posibilidades para trabajarla convivencia, para respetar las diferencias y solucionar los conflictos (Munne y Mac-Cragh, 2006).

Todas las personas podemos ejercer el papel de mediadoras. Este papel significa que se va a intervenir entre las dos partes hostiles para ayudarles a llegar a una solución. La persona mediadora persigue el objetivo de resolver el conflicto y por lo tanto adoptará una posición neutral. Aquí es donde nos parece importante diferenciar el papel del profesorado por su acción directa e inmediata y el del equipo directivo por su responsabilidad en la gestión y organización de los centros.

En los casos de violencia entre iguales en la escuela (en el recreo, juegos, trabajos de grupo en clase...) es cuando una acción mediadora del profesorado cobra una relevancia importante. El hecho de intervenir a tiempo solucionando el conflicto y

adoptando medidas correctoras para luego notificarlo a las familias, puede frenar, con total seguridad, posteriores episodios violentos entre las familias e implicaciones judiciales que agudizan el problema y las vivencias de los niños y de las niñas. El papel de la educación y de la Escuela es fundamental en estas actuaciones.

Nuestra intención con este estudio ha sido poner una pieza más para componer y tratar de finalizar el puzzle que nos permitirá eliminar los malos tratos hacia las mujeres demostrando y transmitiendo, con los resultados obtenidos, que el cambio es posible. Como dice el texto de una canción actual:

“Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti,
que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño.
Hoy vas a comprender que el miedo se puede romper con un solo portazo”
(Canción “Ella”. Bebe).

REFERENCIAS

REFERENCIAS

ALONSO, I.E. (1994). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en los espacios de la sociedad cualitativa". En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.

BANDURA, A. y ROSS, D. y ROSS, S. A. (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11

BANDURA, A. (1990). *Mechanisms of moral disengagement*; en W. Reich (ed), *Origins of Terrorism*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.

BEAUVOIR, S. (1999). *El segundo sexo*. Madrid. Cátedra.

BERKOWITZ, L. (1965). "Some aspects of observed aggression". *J Pers Soc Psychol* 12:359-369.

BLANCHARD, M. y GIMÉNEZ, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y estrategias de trabajo*. Madrid: Narcea.

BOGGINO, N. (2007). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Sevilla: MAD.

BOTO, Á.(2007). "¿Dónde nace la violencia? *El País Semanal* nº 1618- 20 sept.

CARR, W. (2000). "¿Educación para la democracia? Análisis filosófico del vitae nacional". *Kikiriki*, 58, 4-17.

CARRETERO, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

CEREZO, F. y ESTEBAN, M., (1992). "El fenómeno bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos." *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV, 131-145.

CEREZO RAMIREZ, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: Propuestas de intervención*. Madrid. Pirámide.

CHARTE OJEDA, F. (2002). *Bases de dato con Visual BASIC . NET*. Madrid. Ed. Anaya Multimedia.

CIDE (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de Evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CLEMENTE, M. Y VIDAL, M.A. (2000). La socialization de In violencia culturalmente aceptada. In: Farina F, Arce R, cords. *Psicología jurídica al servicio del menor*. Madrid. Cedecs.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (2007). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid. Gaia Ediciones.

CROCKER , L. Y ALGINA, J. (1986). *Introduction to Classical & Modern Test Theory*. New York . Holt

CHARTE OJEDA, F. (2002). *Bases de datos con Visual BASIC . NET*. Madrid. Ed. Anaya Multimedia.

CHIVELET, M. (2002). *Televisión y lectura, un proyecto en común. Libro interactivo para la Educación, Televisión y Multimedia*. Madrid. Master de Televisión Educativa de la Universidad Complutense y Corporación Multimedia.

DEBARDIEUX, E., & BLAYA, C. (Eds) (2001). *Violence in schools: Ten approaches in Europe*. París. ESF.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid.

ELLIOT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

FERRÉS, J. (1994). *Vídeo y Educación*. Barcelona. Paidós.

FESHBACK, S. y SINGER, R. (1971). *Television and Aggression*. San Francisco. Jossey Bass Inc.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

GAIRÍN SALLÁN, J. (2007). “Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje”. *Cuaderno de Pedagogía*, 347. 24-27.

GARCIA GALERA, M^a C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona. Editorial Gedisa.

GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe

GEIGER, B & FISCHER, M. (2006). "Will Words Ever Harm Me? Escalation From Verbal to Physical Abuse in Sixth-Grade Classrooms". *Journal of Interpersonal Violence*, 21(3), 337-356.

GIL FLORES, J., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1995). *Estadística Básica Aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Kronos.

GLICK, P. y FISKE, S. (1996). "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

GOLDSTEIN Y KELLER, (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao. Desclée de Brower.

GUTMANN, M. (1990). *Las mujeres y la negociación de la masculinidad*. Departamento de antropología. Providence, Rhode Island. Universidad de Brown.

GREGORIO, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

GRUBER, J. & FINEMAN, S. (2007). "The Impact of Bullying and Sexual Harassment on Middle and High School Girls". *Violence Against Women*, 13(6), 627-643.

HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata.

HEINEMANN, P.P. (1969). "Apartheid". *Liberal Debat*, 22 (2), 3-14.

HEINEMANN, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Natur och Kultur. Stockolm.

IAM (2002). *Revista Coeducación*. Sevilla. Consejería de la Presidencia. Instituto Andaluz de Mujer. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

IEA (2008). <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica/dsn/fich/dsn2007-2008-11-06.pdf>

INCE (1997). *Diagnóstico general del Sistema Educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.

INSTITUTO DE LA MUJER (2002). *Estudio sobre las medidas adoptadas, por los estados miembros de la Unión Europea, para luchar contra la violencia hacia las mujeres*. Madrid. Instituto de la Mujer.

JANESIC, V.L. (1994). "The dance qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning". En DENZIN y LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks. CA: Sage.

LAGERSPETZ et al. (1982) "Group agresión among school children in three schools" *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

LEACH, F. (2003). "Learning to violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour". *Journal of Comparative Education*, 33(3), 385-398.

LEY 27/2003, DE 31 DE JULIO, reguladora de la Orden de Protección de la Víctimas de la Violencia Doméstica.

LIEBERT, R. y BARÓN, R. (1972). "Some Immediate Effects of Televised Violence on Children's Behaviour", *Developmental Psychology* 6: 469-75

LOE (2006). Ley Orgánica de Educación BOE N° 106.

MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995) *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid. Síntesis.

MILLER, J., & WHITE, N. (2003). "Gender and adolescent relationship violence: A contextual examination". *Criminology*, 41, 1207-1248.

MONTERO GÓMEZ, A. (2006). "Adolescencia y violencia". *Revista de Estudios de Juventud*, nº 73, 109-115.

MORENO SÁNCHEZ, E. (2005). "Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género". En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.): *Escuela para la democracia*. Colección Contextos educativos. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

MORENO SÁNCHEZ, E. (2006). "¿La violencia infantil tiene sexo?". *Revista de la Confederación Estatal de Asociación de Padres y Madres de [Alumn@s](#)*, N° 85, 16-19.

MORENO SÁNCHEZ, E. y VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (2008a). "Educar para la ciudadanía desde la Investigación-acción". *Carn Bulletin nº 13*, 87-91.

MORENO SÁNCHEZ, E. y VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (2008b). "Análisis de la violencia hacia las niñas: un estudio de casos en un colegio de primaria". *Cuestiones de Género: De la Igualdad a la Diferencia*. (Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León) N° 3, 105-125.

MORSE, J.M. (1994). "Designing funded qualitative research". En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.)(1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage.

MTAS (2006). Estadísticas extraídas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006. www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/

MUNNE, María y Mac-CRAGH (2006). *Los 10 principios de la mediación cultural*. Barcelona. Ed. Graó.

NOVACO, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington. MA: Heath.

OLWEUS, D. (1973). "Personality and agresión". In COLE, J.& JENSEN, D.(Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere. Lincoln University of Nebraska Press.

ORTEGA , R. y Cols. (1994). "Violencia interpersonal en los centros educativos de secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros". *Revista de Educación*, 304. 253-280.

ORTEGA, R. (1997). "El proyecto "Sevilla anti-violencia escolar". Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de educación* 313, 143-158

ORTEGA RUIZ, R. y Cols.(1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

ORTEGA, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona. Graó.

PADILLA, M.T.; MORENO, E. y VÉLEZ, E. (2002). "La técnica delphi en la evaluación de necesidades: uuna aplicación al tratamiento del género en los centros escolares". *Bordón*, 54,1.

PAQUIN, M. (2006). "La violence au préscolaire et au primaire: Aperçu de la situation canadiense". *International Journal on Violence and School*, 1, May.

PATTON, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beberly Hills. Sage Publicatios.

- (1982). *Practical Evaluation*. Beberly Hills. Sage Publicatios.

- (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park. CA: Sage.

PENNEBAKER, J. W. (1989). "Confession, inhibition, and disease". En L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 211-244). New York. Academic Press.

- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson.
- PIKAS, A. (1975). "Treatment of mobbing in school: principles for and the result of the work of an anti mobbing group". *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.
- ROJAS MARCOS, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid. Espasa.
- ROJAS MARCOS, L. (2008). *Convivir: El equilibrio en las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid. Editorial Aguilar.
- ROLAND, E. (1980). *Terror y skolen*. Stavanger. Roga landsforskning.
- SÁNCHEZ, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades: Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona. Graó.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel..
- SMITH, S. G. (1997). "Un prólogo sobre la democracia": *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 5, 10-20.
- SMITH, P. (Ed) (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London. New York: Routledge.
- STAKE, R.E., BRESLER, L. y MABRY, L. (1991). *Custom and cherishing: The Arts in Elementary Schools*. Illinois. National Arts Education Research Center at Univ. of Illinois.
- STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J.L. (Comp.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Morata.
- STRATHERN, P. (1999). *Darwin y la evolución*. Madrid. Siglo XXI.
- SULLIVAN, K. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar. Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona. Ceac.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1985). *Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- THEARON, W. (2006). *Bases de dato con visual basic 2005*. Madrid. Ed. Anaya Multimedia.
- TISSERON, S. (2006). *Internet, videojuegos y televisión... Manual para padres preocupados*. Barcelona. Graó.
- TRIANES, M^a.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga. Aljibe.

URRA, J., CLEMENTE, M. y VIDAL, M. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid. Siglo XXI.

VÉLEZ, E., MORENO SÁNCHEZ, E., PADILLA, T. SEGOVIA, J. y VILLEGAS, S. (2002). *La intervención escolar ante el género*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

WHITNEY, I. y SMITH, P.K. (1993). Survey of the Nature Extent of Bulling in Junior Middel and Secondary School. *Educational Research*, 3-25.

WISAM, M., HAJ-YAHIA, M. & GREENBAUM, C. (2006). "Violence Among Ara Elementary School Pupils in Israel". *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (1).

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós MEC.

ZAMBRANO MARÍA, (2004). *Breve Antología*. Sevilla. Consejería de Cultura Junta de Andalucía.