

**ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS:  
UN ESTUDIO DE CASOS EN UN COLEGIO DE PRIMARIA**

*Emilia Moreno Sánchez*

*Enrique Vélez González*

**Resumen**

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. Para ello hemos realizado una investigación en cuya primera fase llevamos a cabo un estudio de casos en un colegio de primaria con el objetivo de comprender en profundidad este problema. En este artículo presentamos los primeros resultados del estudio.

**Palabras clave:** violencia hacia las niñas, educación primaria, agresiones sexistas.

**Abstract**

Cultural stereotypes tend to allow for the use of violence against women. It is our purpose in this study to determine and analyse those aggressions against women in school ages, when behaviour and attitudes are still taking ground and will determine their relationships as adult women. With this project, consisting, in its first phase, in a case study in a primary school, we want to understand the dimension of the problem. The first results of the study are presented in this article.

**Key words:** violence against girls, primary education, sexist aggression.

**1. Introducción**

En nuestra cotidianidad hay costumbres, hábitos y dichos populares que transmiten unos sesgos sexistas en la educación de las mujeres y de los hombres. Hay un

refrán popular que dice “A la mujer y a la carne, mientras chillen, darle” y que constituye una de las manifestaciones de los estereotipos culturales que facilitan y permiten el uso de la violencia sobre las mujeres.

Este es un dicho que no tendría importancia si la realidad no pusiera de manifiesto que las muertes de mujeres a manos de sus parejas o ex parejas siguen siendo frecuentes. En los dos últimos años han fallecido 139 mujeres. En lo que va de año 17 (*El País*, 2008:15) y acontecimientos recientes muestran que en un solo día han asesinado a 4 mujeres en nuestro país.

En nuestra sociedad, los planteamientos de la educación de niños y niñas estipula que las cualidades de los hombres son el valor, la fuerza o el control y de las mujeres subordinación, debilidad y sumisión. 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.

Estas pautas educativas se inician en la familia, continúan en la escuela, y también se asumen modelos de conducta que los medios de comunicación y el grupo de iguales refuerzan. 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, constituyéndose, esto último, en una construcción cultural que genera y transmite la creencia de que detrás de esa jerarquización entre mujeres y hombres están las leyes de la naturaleza.

Para contribuir a eliminar la lacra social de la violencia hacia las mujeres nos planteamos llevar a cabo un proyecto de investigación titulado “Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria”<sup>1</sup>. En este trabajo se plantea en la primera fase un estudio de casos con el objetivo de comprender en profundidad este problema y,

---

<sup>1</sup> El estudio titulado *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria* está subvencionado por el *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer*, en la convocatoria de *Ayudas a Proyectos I+D+I-2005* (BOE N° 37/02/06. Resolución de 29 de diciembre de 2005. Pág. 5726-5727).

posteriormente, para conocer la realidad de los colegios andaluces se realizará un estudio cuantitativo, donde se entrevistará a una muestra de estudiantes de entre 6 y 12 años.

En este artículo presentamos el proceso llevado a cabo en la primera fase del estudio y un avance de los resultados del trabajo que pueden aportar orientaciones que permitan diseñar estrategias de intervención coeducativas y democráticas adecuadas para erradicar la violencia hacia las niñas.

## **2. Proceso de investigación**

El objetivo de este trabajo es 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. En esta fase estamos utilizando uno de los modelos de investigación más empleado en Ciencias Sociales, que es el estudio de casos.

### **2.1. Un estudio de casos sobre violencia**

El estudio de casos se considera en la literatura específica como una estrategia de investigación en la línea de las metodologías cualitativas (enfoque interpretativo, ecológico, naturalista, etnológico...), al que se le reconocen numerosas ventajas si lo que se pretende es conocer profundamente una unidad de estudio.

Consideramos que el estudio de casos es una estrategia útil, que se puede poner en práctica para un mayor y mejor conocimiento de nuestra realidad educativa tanto familiar, escolar como social, de comprender por qué y cómo ocurre la violencia hacia las niñas en la infancia (en escuela primaria), de las conductas violentas y sumisas de nuestro alumnado, de las reacciones y comportamientos del profesorado, de 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.

Esta fase de la investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, por lo que tiene un carácter abierto, flexible, emergente. Se investigan los aspectos que conforman la violencia de género en la escuela y que pueden sugerir líneas de acción.

## **2.2. Criterios para seleccionar el caso**

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

### **2.2.1. 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 tanto atávica como reciente.

Desde la infancia se trasmite las influencias de un paternalismo dominador que considera a las mujeres más débiles e inferiores que los hombres (Glick y Fiske, 1996), siendo ellos la figura dominante.

En el modelo educativo androcéntrico desempeñar un trabajo en el ámbito público es una opción secundaria. Esto, junto con la hostilidad heterosexual que considera que las mujeres tienen un poder sexual que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres, conforma el sexismo hostil que tiene como planteamiento general la idea de la inferioridad de las mujeres como grupo.

En muchas ocasiones esta discriminación femenina no se plantea en la actualidad 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 en numerosos casos mecanismos sutiles que la transmiten.

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%<sup>2</sup> de las personas que desempeñan los contratos 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 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 androcentrismo tiene armas muy poderosas para seguir vivo. Unas son explícitas, sin escrúpulos, otras sutiles, subliminales y no menos contundentes, y aunque las mujeres no las perciban emocionalmente siguen siendo la base de la diferenciación y la desigualdad. 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 a su sexo (Moreno, 2005). Para actuar ante la peligrosa lección de impotencia y de conservación del orden social que origina todo ello, 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.

El sistema escolar tiene, desde la etapa de Educación Infantil, un importante

---

<sup>2</sup> Estadísticas extraídas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006. [www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/)

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 este estudio en este sentido.

### **2.2.2. Criterios relacionados con los problemas metodológicos**

El primero de estos criterios es el de *normalidad*. 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. Se intenta 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 conocidos en el centro, el que un miembro del grupo de investigación imparte docencia en él y otras personas del equipo colaboramos con el colegio en actividades de formación.

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.

### **3. Coordinadas temporales y espaciales de la investigación**

El trabajo de campo se inició en enero de 2006 en el colegio público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Moreno y Chacón” de la localidad onubense de Ayamonte para presentarle el estudio y negociar el proceso de la parte de la investigación que se iba a llevar a cabo en el centro.

Para ello se elaboró un documento con los objetivos del estudio, 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 serían quienes nos facilitarían el trabajo, ya que tradicionalmente han considerado a las personas que investigan como agentes externos que manejan, sobre todo, teoría y que están alejados/as de la realidad de la escuela.

Para llevar a cabo esta fase de la investigación el equipo directivo seleccionó una clase de cada nivel de primaria de 1º a 6º. Entrevistamos a todas las niñas y niños que pertenecían a estas unidades seleccionadas y que representan un total de 62 niñas y 67 niños de Educación Primaria durante el curso 2006-07.

Asimismo, en cada uno de los cursos planteamos que realizaran dibujos de una situación violenta imaginaria o vivida entre una mujer y un hombre o chico y chica, en cada uno de los cursos. Hemos entrevistado a las familias y profesorado con la finalidad de completar la información. Se han realizado, también, observaciones en las aulas, los patios y en distintos momentos de la jornada escolar (desde los comienzos hasta las salidas). Además, les hemos pedido CDs con las películas que les gustan, los tebeos que leen y otros materiales, como por ejemplo, las canciones para analizar la información que transmiten.

### **4. Resultados**

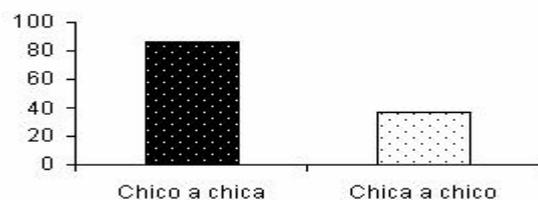
Del análisis de los primeros resultados se pone de manifiesto un hallazgo que

resulta paradójico y es que en nuestra presencia, pues nunca están sin una persona adulta en el aula, es cuando ocurren los acontecimientos que el alumnado siente como violentos. Puede ser debido a que se ocultan y tratan de que pasen inadvertidas en el momento que acontecen, 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.

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. 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 el 65% de los casos. El rol masculino establece como características de los varones la fuerza e incluso la violencia. Las niñas se ven implicadas en menos ocasiones que ellos en los actos violentos y cuando lo hacen se ven afectadas como víctimas (Gráfico 1).



**Gráfico 1. Sexo de la víctima de la agresión**

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, aunque la contundencia de las reacciones es variable y no siempre es proporcional a la agresión recibida. Es muy 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, según dicen en general, porque temen las represalias como un caso en que una niña de 5° de Primaria nos relató:

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 5° de Educación Primaria).

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.

Ello provoca que no se rebelen ante estas injusticias e incluso que oculten que han sido maltratadas por parte de alguien de la clase.

Las relaciones afectivas y 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. Y el hombre, en esta relación, siente que es alguien a través de la dominación que ejerce. En estos casos las descalificaciones son constantes: “¡Déjame a mí que tu no sabes! ¡Eres una inútil! ¡No sabes ni cocinar!”.

En uno de los dibujos obtenidos de una niña de 11 años se observa esta problemática desde varias percepciones: las causas, la actuación del violento, las reacciones de la víctima, el contexto de la agresión...



**Ilustración 1. Descripción del dibujo: El hombre no había recogido la ropa. Ella se lo dice y él no le habla, le pega.**

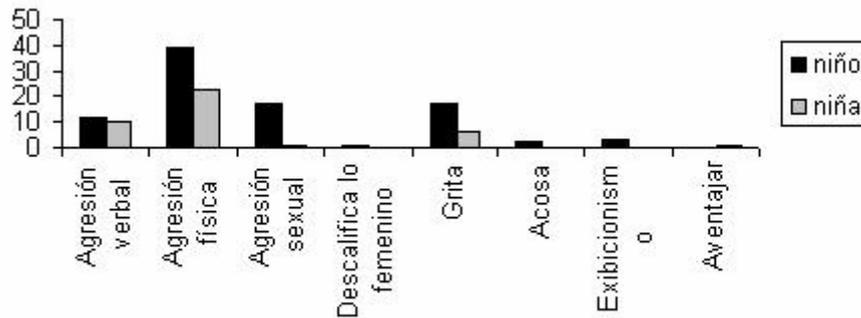
Que tomen conciencia de que deben reaccionar y actuar ante estos hechos hará que esos problemas no queden en la mera pasividad, sino que puedan trascender a una futura denuncia de la violencia que reciben. Hay que inculcarles que si se mantienen las actitudes violentas o de acoso deben ponerlo de manifiesto ante sus familias u otras personas que les puedan ayudar y que los conflictos no tienen que tener como resultado una agresión y la violencia. En otro de los dibujos una niña representa este sentimiento.



**Ilustración 2. Descripción del dibujo: Él le dice a ella tonta para fastidiarla y ella responde. No se pegan, se están insultando.**

Cuando es una niña la que inicia un acto violento hacia un chico 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 2). 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. En ellas no existe un afán de poder o de imponerse al otro sexo. De hecho manifiestan el deseo de superar y aventajar a los niños no es causa de inicio sus actos violentos hacia los niños.



**Gráfico 2. Acciones que inician la violencia, por sexo**

Cuando analizamos las reacciones de quienes reciben una acción violenta se observa que las niñas desatacan sobre los niños en casi todas las respuestas, menos en las de amenazar o imponerse 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”. Las reacciones de las personas ajenas que observan la situación son prácticamente nulas, probablemente como sistema de defensa particular, justificando 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.

Para conocer las actividades que les interesan y el tiempo que dedican a ellas les preguntamos qué tareas realizaban después del período escolar.

A la salida de los colegios, el alumnado en su totalidad vuelve 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%<sup>3</sup>, 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 exige dedicar un tiempo más al estudio antes de iniciar cualquier actividad de ocio o tiempo libre. Una vez concluido este tiempo que suele ser de una hora aproximadamente, los niños y las niñas se dedican a las siguientes actividades: ver televisión (82%), jugar con el ordenador o con vídeo consolas (9%) y jugar con otros juegos (8%).

Tras estos datos y para tomar iniciativas tenemos que 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 “perceptora” que es definida como la que 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. Según Urra, Clemente y Vidal (2000: 19) después de estudiar los contenidos emitidos en televisión para la infancia 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:

---

<sup>3</sup> INE (2005): Encuesta sobre uso tecnologías y comunicación en hogares.

tremendamente machista, favorece descaradamente a las clases medias y altas, fomenta una serie de valores individuales y hedonistas.... 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 señala Chivelet (2002:14) “aumenta su receptividad para admitir como patrones de comportamiento los modelos que crea el medio audiovisual”.

En cuanto a los programas de carácter animado más consumidos por los niños y niñas reflejan datos coincidentes con aquellos catalogados como de mayor audiencia infantil. El valor de los porcentajes refleja que en muchos casos eligen dos programas como “sus favoritos” y los que ven diariamente. El género no ha tenido ninguna influencia en estas elecciones (aunque sí lo ha hecho en los personajes favoritos y en la interpretación del contenido, como veremos a continuación). Este dato puede entenderse como normal si tenemos en cuenta que los niños y niñas deben elegir entre la oferta televisiva que se emite por antena, y ésta ya está sesgada.

El programa más visto es Doraemon, que es reconocido como favorito por el 97% del alumnado entrevistado, seguido de Shin Chan con un 81,36% de audiencia y que su visión en la mayoría de casos se simultanea la visión de los dos. 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 entrevistado.

En lo que sí existe una diferenciación en función al género en la infancia es en los personajes favoritos que reproducen fielmente las diferencias de género con los que ellos y ellas se identifican. Muchos de estos personajes son de los medios de comunicación audiovisuales y su conocimiento les ha venido dado a través de ellos, aunque también encontramos personajes pertenecientes a la literatura.

Los personajes elegidos por los niños tienen características comunes, en la mayoría 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.

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 la invisibilidad de los personajes femeninos en los programas infantiles es clara.

Ellas 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”.

Los niños siguen queriendo ser héroes fuertes que luchan y las niñas las princesas guapas que esperan que el príncipe las rescate. Ellas prefieren a la *Belladurmiente* (36%) y *Cenicienta* (31%).

Los contenidos cada vez más sexistas de los programas que visualizan y de la literatura que leen están manteniendo la diferenciación de roles.

En los medios de comunicación se están definiendo los universos masculinos y femeninos de forma diferenciada y jerarquizada. Niños y niñas siguen observando y aprendiendo que el espacio femenino y masculino es y debe ser diferente y con distinto valor asignado. Así podemos ver cómo en los videojuegos, videoconsolas, sintonías de móviles o en gran parte de la cinematografía destinadas a la población infantil y adolescente, los protagonistas siguen siendo en su gran mayoría masculinos, hombres duros, sin sentimientos, que se dedican a luchar y a competir o en su minoría, mujeres con rasgos masculinizados y sexualmente seductoros con atribuciones y referencias continuas a fantasías masculinas.

Pero esta discriminación sexista no estriba sólo en la naturaleza de los contenidos, sino también en el acceso a las nuevas tecnologías. Es desigual en función del sexo al que se pertenece, de forma que los niños se inician antes y dedican más

tiempo a su uso que las chicas, a quienes el espacio doméstico sigue asignándoles tareas desde edades muy tempranas, como nos han manifestado las niñas entrevistadas.

Además, comprobamos que las nuevas tecnologías incitan permanentemente a la rivalidad, a la lucha por el liderazgo y a la violencia como mecanismos para resolver conflictos. Los niños y niñas visualizan no sólo la programación infantil diseñada para ellos y ellas, sino todo tipo de programas de personas adultas, en ocasiones en presencia de sus padres o madres y en otros momentos en solitario.

## 5. Conclusiones

Lo que nos parece muy importante en los resultados obtenidos con la primera fase de nuestra investigación es que tanto niños como niñas saben o conocen de la existencia de otros modelos de organización social más igualitario entre hombres y mujeres. Sin duda han oído o visto modelos más solidarios, de conciliación, de reparto de las tareas en algún momento, incluso en sus familias y llevado a cabo por alguno de sus padres o madres. Pero estos modelos no son aún influyentes en sus procesos de socialización. Puede que la explicación de esta cuestión se encuentre en la potencia educativa que en la actualidad tienen los medios de comunicación que se une a los sesgos sexistas que aún existen en los otros agentes educativos (escuela y grupo de iguales). Curiosamente, tienen más sensibilidad para la lucha por la consecución de valores sociales y más familiarizados con los contenidos temáticos educativos que hablan de estos valores. En los videojuegos, en los contenidos de los programas que ven sus personajes en muchos momentos luchan por conseguirlos.

Pero todo este nuevo sistema, no ha calado en su educación de forma que pueda transformar sus propios valores, sus actitudes y comportamientos. Es decir, están aprendiendo la teoría, pero no tienen herramientas, ni modelos permanentes y cercanos a los que imitar que lleven a la práctica esta teoría. Oyen, aprenden que las prácticas más igualitarias son buenas, se les ha bombardeado con este mensaje, pero no se facilita su interiorización ni reproducción. Sienten extrañeza ante ellas, porque contradicen a

sus tradiciones aprendidas.

En sus familias perciben los mismos patrones diferenciados. No existe la conciliación en el 95% de los casos y sus padres y madres desarrollan tareas típicamente asociadas a cada género.

“Mi padre no tiene trabajo, se queda en casa limpiando el polvo y haciendo las cosas y poniendo la ropa a tender” “¿Te gustaría ser como él?” “Regulín, yo quiero ser futbolista (Felipe, 2º curso)

Y las mujeres de secretaria, oficinista, maestra (Mª Carmen 5º curso)

Niños y niñas saben perfectamente qué es la violencia. Está presente en la mayoría de espacios en los que se desenvuelven y en los que aprenden. La ponen en práctica, a veces de forma casi inocente en sus juegos y otras veces de forma más nociva cuando la utilizada como una conducta habitual para relacionarse o para resolver conflictos. Los hallazgos más relevantes de la puesta en práctica de este trabajo ponen de manifiesto que la violencia es de género masculino. Los niños son más violentos que niñas y en el caso de verse ellas implicadas en conflictos asumen las agresiones. En ambos casos se interiorizan comportamientos de género que cuando son personas adultas se reproducen.

A los niños se les permite más utilizar la violencia como medio de resolución de conflictos o para conseguir el fin que se proponen. Las niñas deben ser más sumisas y pelearse menos. En el espacio educativo se tiene pleno conocimiento de las agresiones entre el alumnado del mismo sexo y con el sexo opuesto por parte de toda la comunidad escolar, pero a no ser casos muy llamativos por la intensidad y relevancia de las agresiones son permitidos e incluso disipados.

La infancia no sólo es receptora o perceptora de violencia en la escuela, también lo es dentro del hogar familiar o a través de los medios de comunicación e información. Los programas con mayor audiencia televisiva en los espacios infantiles tienen altos contenidos violentos que la juventud visualiza de forma mecánica. Es más, en este aspecto radica muchas veces el atractivo de algunos personajes de televisión o videojuegos. El fácil acceso de todas las personas a estos programas y contenidos ha

relativizado su importancia y peligrosidad. Secuencias, comportamientos, frases, gestos de estos programas o contenidos son trasladados de la ficción a la realidad por los niños y niñas sin censura.

Creemos que los programas con un alto índice de violencia tienen un fácil calado en la infancia porque la violencia, contradictoriamente, se desarrolla junto con otros valores de alta valoración social. En muchas ocasiones los personajes de estos programas utilizan la violencia para conseguir la paz en el mundo, la igualdad o castigar a los personajes “malos”. “El fin justifica los medios”, como dice la tradición popular. Es decir, presentan la violencia junto con la solidaridad, la justicia, la paz y como forma de conseguirlas, de manera que se permite en todo momento su uso. Es normal que así la juventud no tenga una clara concepción de lo nociva que resulta si es presentada de esta forma. Creemos que en esta característica estriba su gran poder de convicción y peligro.

Pues las niñas, como sabemos que vamos a perder, se lo decimos a la maestra (Alba, 1º curso)

Los niños siempre se están peleando unos con otros (David, 4º curso)

El abordaje de estas cuestiones en la escuela con castigos, violencia y expulsiones, todas ellas acciones dentro de un paradigma androcéntrico, no producen su erradicación. Se ha tratado de 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 (Moreno y Vélez, 2006). Además, se podrán diseñar con mayor acierto estrategias de intervención de corte coeducativo y democrático, adecuadas para erradicar la violencia escolar hacia las niñas, que permitan abordar curricularmente la asignatura a impartir desde el 3º Ciclo de Educación Primaria, Educación para la Ciudadanía.

**BIBLIOGRAFÍA**

- 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.
- DIARIO EL PAÍS (2008): La violencia machista en España., 28 de febrero de 2008.
- EGM/AIMA (2002): *Informe especial: Audiencia Infantil/Juvenil de medios de España*. Madrid.
- GLICK, Peter. y FISKE, S. (1996): “The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism”. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 491-512.
- JANESIC, V.I. (1994): “The Dance Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning”. In DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds): *Handbook of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2005): “Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género”. En SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL (coord.) (2005): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Colec. Contextos Educativos.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (2006): “Coeducación en la escuela: un espacio para prevenir la violencia hacia las mujeres”. *I Congreso Internacional de estudios de Género y políticas de igualdad*. Granada. Sevilla: IAM, Junta de Andalucía.
- MORSE, J.M. (1994): “Designing Funded Qualitative Research”. In DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- 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.

URRA, J., CLEMENTE, M. y VIDAL, M. (2000): *Televisión: Impacto en la infancia*.

Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

WOODS, B.R. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós MEC.

[www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/)