
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 11

1 de febrero 2016

ISSN 1068-2341

Determinantes Implicados en la Construcción de la Violencia de Género. El Caso de las Escuelas Primarias en una Provincia de España

Emilia Moreno Sánchez



Carmen Márquez Vázquez

Universidad de Huelva

España

Citación: Moreno Sánchez, E. y Márquez Vázquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(6).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2132>

Resumen: En este trabajo se presenta un estudio descriptivo correlacional realizado en centros de Educación Primaria, financiados con fondos públicos, en la provincia de Huelva (Comunidad Autónoma de Andalucía, España), en el que se analizan las diferencias de género en la comprensión de la violencia en la escuela. Con la información obtenida podemos concluir que la violencia percibida por alumnos y alumnas en el contexto educativo posee un claro componente de género y en ambos sexos se muestra la interiorización desde la infancia de comportamientos que reproducen modelos de socialización diferencial entre niños y niñas. Por ello, se hace necesario crear un profundo debate en el seno de la comunidad escolar y una implicación de la perspectiva de género

en la actividad docente, tanto en la formación como en la investigación y especialmente en la política educativa para avanzar hacia la igualdad de derechos de las mujeres desde la infancia.

Palabras clave: violencia; educación primaria; estereotipos de género; machismo

Determinants involved in the construction of the violence of gender. The case of the primary schools in a province of Spain

Abstract: In this work we present a descriptive correlational study that took place in some primary schools of Huelva (Andalusia, Spain) financed with public funds, in which gender differences in the comprehension of violence at primary school are analyzed. With the information obtained, we can conclude with the fact that the violence perceived by students in the educative environment has a clear component of gender and in both sexes internalization is showed since their childhood. They reproduce models of differential socialization between boys and girls. Because of this, it is necessary to create a debate in the school's community and an involvement of the gender's perspective in teaching, training and researching and especially in educative politic in order to progress towards the equal rights between men and women since their childhood.

Keywords: violence; primary school; gender stereotypes; male chauvinism

Determinantes envolvidos na construção da violência baseada no gênero. O caso das escolas primárias numa província de Espanha

Resumo: Este trabalho realizado nas escolas primárias financiadas com fundos públicos, da província de Huelva (Comunidade Autónoma de Andalusia, Espanha), apresenta um estudo descritivo de relação, onde é feita uma análise sobre as diferenças de gênero existentes, com desencadeamento da violência na escola. Com as informações obtidas através deste estudo, podemos concluir que a violência da qual são vítimas alunos e alunas nas escolas, possui uma clara componente de gênero, onde ambos os sexos demonstram uma interiorização, desde a infância, de comportamentos que reproduzem modelos de socialização diferenciada entre rapazes e raparigas. Por este motivo, é necessário criar um profundo debate no seio da comunidade escolar, perspectivando não só, uma maior implicação de consciencialização da existência da diferença de gênero e a necessidade do seu abolimento, na preparação e formação para a docência, assim como na investigação, especialmente na política educativa para fazer avançar a igualdade de direitos das mulheres desde a infância.

Palavras-Chave: violência; educação primária; os estereótipos de gênero; machismo

Planteamientos Previos¹

Cuando en la actualidad se inicia un trabajo de investigación sobre la igualdad de las mujeres hay personas que aún piensan que carece de sentido y que no es necesario porque el conocimiento que se puede obtener sobre el tema ya está alcanzado y no existe brecha alguna en los derechos de las mujeres. Realmente, si efectuamos una comparación entre la realidad social en la actualidad y la de hace tres o cuatro décadas, está claro que la mentalidad tanto de hombres como de mujeres ha evolucionado (Lagarde, 1998; Varela, 2011). Algunos ejemplos de esto se pone de manifiesto en el aumento del número de mujeres que se han incorporado profesionalmente al ámbito público y el incremento de la

¹Este trabajo está basado en 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) (Moreno Sánchez, 2009).

participación social y política femenina, como son Nancy Astor que en 1919 ocupó un escaño en la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico, Indira Ghandi que fue primera ministra en India en 1966, o Golda Meir que fue la primera mujer presidenta de un Estado en 1969 y actualmente en Europa, Angela Merkel que es canciller en Alemania (Bratton y Ray, 2002; Chattopadhyay y Duflo, 2004). Las aportaciones de las mujeres a la ciencia han sido y siguen siendo numerosas²; sus innovaciones al pensamiento científico son trascendentes. Incluso cuestionan los fundamentos intelectuales y sociales establecidos en la ciencia, planteándose ésta incluso con fines emancipadores alejándose de los supuestos de la filosofía de la ciencia hegemónica (Harding, 1996). Se han diversificado las normas de convivencia y las opciones vitales para muchas mujeres (De Lucas et al., 2004; Woolf, 2013). Pero hay otros hechos y manifestaciones extremas de la desigualdad y del sometimiento que viven en todo el mundo, como es la violencia de género, que demuestran el largo camino que aún hay que recorrer.

Con el acoso sexual, la discriminación sexista y la violencia de género se vulnera la integridad de las personas, tanto física como psicológica, y el derecho a vivir dignamente y en libertad. La prevalencia en el tiempo y en la geografía de estas acciones no ha llevado aparejada la eliminación, ni el abordaje político de los factores culturales que determinan y subyacen en su origen, ni de la consecuente tolerancia.

Por eso la existencia de las normas y leyes en la política social es fundamental. Los acontecimientos y noticias en los medios de comunicación son una prueba de que sigue siendo necesario elaborar pautas de comportamiento para la convivencia y el amparo de los derechos humanos del género femenino. Como se afirma en la Ley andaluza 13/2007³, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, son necesarias medidas políticas e interdisciplinarias porque “la regulación legal de una situación que durante siglos se ha mantenido recluida en la privacidad ha desafiado los modos de atender la violencia de género, y esto a su vez ha facilitado la constatación de que la prevención y la erradicación no pueden venir de acciones aisladas, sino de una intervención integral y coordinada, que implique la responsabilidad de los poderes públicos a través de políticas adecuadas y del compromiso de la sociedad civil para avanzar hacia la eliminación de toda forma de abuso contra las mujeres”(p. 17). En el Capítulo III de esta Ley se determinan las medidas encaminadas a que la educación sea un elemento fundamental de prevención de la violencia y de promoción de la igualdad de mujeres y hombres, atendiendo además a los contenidos curriculares para la resolución pacífica de conflictos.

Teniendo como referencia esta normativa, el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía aprueba cada cinco años un Plan integral de sensibilización y prevención contra la violencia de género. El Plan plantea la necesidad de “incidir, desde la etapa infantil hasta los niveles superiores, en la igualdad entre mujeres y hombres y en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, dotando de los instrumentos que permitan la detección precoz de la violencia de género” (Ley 13/2007, p. 21).

² Han sido numerosos sus descubrimientos y aportaciones a la ciencia, desde Hipatia de Alejandría (Amorós, 2002; McHardy y Marshall, 2004), hasta Marie Curie, que ganó el Premio Nobel-galardón otorgado por la Real Academia sueca de las Ciencias- de Física en el año 1903 y, en la actualidad, May-Britt Moser que ha obtenido el de Medicina en 2014.

³ España se configura como un estado autonómico donde las competencias se distribuyen entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Dicha distribución se establece en el marco legal de la institución, de los respectivos Estatutos de Autonomía y de las Leyes Orgánicas.

Este objetivo del Plan integral se suma a las razones que justifican la realización del estudio que se presenta en este artículo. La primera de ellas, parte de la convicción de que hay que seguir luchando⁴ por la igualdad de derechos de las mujeres como una práctica fundamental de las políticas reivindicativas (Wollstonecraft, 2000). Creemos que, como para los movimientos sociales feministas, es un objetivo político la redefinición de la realidad o praxis cognitiva para subvertir los códigos culturales dominantes (Benhabib y Cornell, 1990; Friedan, 2002; Puleo, 1992; Valcárcel, 1997). Gracias al feminismo la temática sobre las mujeres dejó hace tiempo de considerarse como una cuestión rara, anormal o innecesaria (Beauvoir, 1949; Carabí, 2000; Evans, 1997; Folguera, 1998; Moreno y Villegas, 2002). Pero en estos momentos, en los que se inscribe el Feminismo de la Tercera Ola⁵ (Kaplan, 2003; Suter, 2003; Walker, 1995) en las actuaciones políticas y todas las reformas estructurales del espacio público, sigue siendo necesaria la lucha por eliminar el sexismo. Para ello hay que empezar por lo que se ha denominado liberación cognitiva (MacAdam, 1994); es decir, hay que cuestionar los principios, valores y actitudes aprendidas e interiorizadas desde la infancia y pasar a la acción, tanto individual como colectiva.

La segunda razón que enmarca la realización esta investigación se fundamenta en que los Estudios de Género, como área de conocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior, son un tema de gran trascendencia. En el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales se plantea que “deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos” (ANECA, 2009, p. 23)⁶. El abordaje de la construcción del género es una cuestión necesaria y consensuada por quienes pretendemos alcanzar una sociedad más justa, a través de la formación y la educación. Los Estudios de Género pueden aportar –y aportan– un elemento aglutinador que refuerza los vínculos en la llamada Europa del Conocimiento (Moreno, Moya y Morales, 2013).

Como tercer motivo que tenemos para plantear este trabajo se encuentra la coincidencia con la corriente constructivista (Carretero, 2010; Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Porlan, 1993) en la consideración de que la investigación es un factor fundamental para que las personas elaborem 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. 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. En nuestro caso la indignación por la discriminación sexista es una de ellas.

⁴ Aunque popularmente se usa este concepto con un significado beligerante, nosotras empleamos la acepción de la Real Academia Española de la Lengua para la que luchar significa abrirse paso en la vida.

⁵ Este término se incorpora por diversas ramas del feminismo a comienzos de 1990 y añade múltiples corrientes de este movimiento teniendo componentes de la teoría *queer*, del anti-racismo, teoría poscolonial, ecofeminismo o la transexualidad.

⁶ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) fue creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Es una fundación estatal que tiene como objetivo promover la garantía de la calidad del Sistema de Educación Superior en España; así como su mejora continua mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Con ello se contribuye a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y su rendición de cuentas a la sociedad. Se plantea la coordinación de las políticas de gestión de la calidad en las Universidades españolas, para proporcionar una mejora, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Se puede afirmar, por tanto, que la capacidad de búsqueda de soluciones, de satisfacción de necesidades y de investigar es inherente a la humanidad. Por ello, entendemos que a través de esta investigación se produce aprendizaje en quienes intervenimos en la educación (Moreno y Vélez, 2008) profesional y familiarmente. En estos momentos aún tenemos que referenciar los planteamientos de los primeros trabajos de Kurt Lewin (Lewin, 1952; Lewin, 1946) en los que estableció una forma de investigación que no se limitara a producir conocimiento o material, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Y es que los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. La actividad educativa está impregnada de contenidos morales. La responsabilidad que tenemos como profesionales del proceso educativo –en política, gestión, docencia...– es tener un control democrático externo de las acciones que se llevan a cabo y, también, un control interno nacido de las exigencias y necesidades de los protagonistas (Kelley y Beauchesne, 2001).

[...]En consecuencia, no podemos ignorar o desatender que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisociables de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar, por lo que urge avanzar en la inserción y discusión del tema en la formación de los y las profesionales de la educación (Quaresmada Silva, Fanfa Sarmiento & Fossatti, 2012, p. 17).

No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra, porque hay consecuencias decisivas para la vida de las personas y para el desarrollo de la sociedad (Santos Guerra, 2010).

Salum y Piorkowsky (2004) han estudiado la producción de identidades sexuales y de género a través de prácticas pedagógicas de registro, control y sanción de las indisciplinas en las escuelas. Ponen de manifiesto cómo las prácticas docentes son diferentes cuando reaccionan a las indisciplinas de alumnos y alumnas adolescentes de 13 y 14 años. Las autoras apuntan que:

[...] en la escuela se producen perfiles de género y sexualidad acordes a la forma en que se concibe la indisciplina y se aplican las sanciones disciplinarias, siempre asociados a los patrones morales vigentes y a las formas de regulación social que distinguen, nombran, califican y jerarquizan modos de vivir la sexualidad y de ser hombres o mujeres (p. 19).

También hay estudios recientes que ponen de manifiesto la continuidad y consecuencias de estas acciones, como afirman Quaresmada Silva, Fanfa Sarmiento & Fossatti (2012), en las concepciones sobre género y sexualidad de profesoras de educación infantil.

En este trabajo presentamos una investigación que hemos realizado para estudiar cuáles son los factores determinantes de la violencia hacia las mujeres y para ello se analizan las diferencias de género en la comprensión de la violencia en los primeros años de escolaridad. La recogida de datos se llevó a cabo preguntando, a través de un cuestionario, a niños y niñas de los 6 a los 12 años. Se obtienen unos criterios y conclusiones que permitirán, en la línea de la prevención, fortalecer uno de los pilares de más peso en la actuación multidisciplinar en este problema, esto es en el ámbito educativo y en edades tempranas. Se parte de que la clave para acabar con el problema de la violencia machista está en potenciar la atención temprana con toda la intensidad posible. De los resultados de este estudio se extraen importantes hallazgos para tener en cuenta en las acciones

políticas que se lleven a cabo en el ámbito educativo, como afirma Gijón (2006), tanto curriculares como organizativas.

La Violencia de Género en la Escuela

En la actualidad en España con la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cabría afirmar lo que ya señalara hace varios años Carrillo (2004, p.2). A saber, que “a pesar de los grandes propósitos y retos socioeducativos que el siglo veinte nos anunciaba con insistencia, pudiendo escucharse algunas voces que afirmaban que el siglo veintiuno sería el siglo de las mujeres, hoy seguimos caminando por el nuevo milenio siendo conscientes que la igualdad jurídica conseguida en algunos países, si bien puede parecernos bastante satisfactoria, no lo es tanto en la práctica cotidiana. Con esta ley como con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) –vigente hasta el 24 de Mayo de 2006, derogada por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)– se pretende “buscar respuestas a los cambios tecnológicos y los criterios del mercado, llegando a afirmarse que las reformas educativas son necesarias para la revisión, ajuste y mejora, siendo la calidad, el mecanismo para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico (Carrillo, 2004, p.12).

La LOMCE hace desaparecer una asignatura–Educación para la ciudadanía y los derechos humanos–que estaba diseñada para informar en Educación Primaria sobre los valores y realidades de nuestra sociedad, afianzando valores democráticos en nuestras aulas. Se trataban 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.

Con estas acciones legislativas se priorizan unos valores que conforman una sociedad capitalista, privatizadora, donde se refuerza la jerarquización y las relaciones de poder.

Es necesario educar en valores, en el respeto a las diferencias y en la reivindicación de los derechos humanos, porque la violencia de género sigue siendo un grave problema que afecta a las mujeres. El sexo junto a la clase social, la raza, las características físicas, las condiciones geopolíticas o el ciclo de la vida⁷ en que se encuentran las personas, determinan las construcciones asimétricas que establecen las relaciones de poder que dan lugar a la subordinación y la discriminación de la población femenina. Algunas manifestaciones son sutiles, como es la transmisión desde la infancia de un paternalismo dominador (Glick y Fiske, 1996; Glick et al., 2000) que utilizan los cuentos tradicionales (Blancanieves, Cenicienta o Caperucita Roja) donde se consideran a las mujeres más débiles, inferiores o malvadas que los hombres (Birkhauser-Oeri, 2010; Larrauri, 1994). Con ello se conforma un suelo pegajoso y un techo de cristal desde los primeros años de vida, invisibles ambos tras el velo de un sexismo sutil de cargas familiares y disponibilidad amorosa, que hipotecan sus tiempos y espacios, y de obstáculos y prejuicios sobre su valía, que entorpecen el desarrollo de sus carreras profesionales y laborales (Simón, 2008), pudiendo avalar acciones tan visibles y duras como son las agresiones hacia las mujeres.

Por eso para erradicar la violencia hacia las mujeres es imprescindible eliminar desde la raíz cualquier tipo de manifestación discriminatoria, ya sea directa o indirecta por razón de sexo, removiendo los obstáculos y los estereotipos sociales que la amparan. En estas acciones las políticas institucionales constituyen un factor clave para hacer frente a este problema y lograr unos resultados objetivos que vayan más allá de la actuación puntual en cada uno de los sucesos.

En España, la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral

⁷En la actualidad se ha conformado otra modalidad de discriminación que se denomina en español *edaísmo* o *gerontofobia*–en inglés–*ageism*.

contra la Violencia de Género muestra un cambio significativo de las políticas públicas al considerarla como una situación estructural derivada de los valores culturales construidos sobre la desigualdad (Lorente, 2007); y la posterior Ley 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, previene estas conductas discriminatorias con políticas activas que pretenden hacer efectivo el principio de igualdad.

El grave problema que supone en la actualidad la violencia de género tiene un carácter multidimensional influenciado por las características del maltratador, de la víctima y de los contextos familiares y socioculturales (Simón, 2010). Estos últimos son espacios precursores de posibles cambios sociales y continúan apareciendo, hoy en día, como ámbitos en los que se desarrolla y se aprende esta violencia contra las mujeres.

La educación y el aprendizaje aparecen, a través de la socialización, como elementos clave en el mantenimiento de la desigualdad y la violencia (Herman, 1992). Los procesos de socialización permiten que asumamos las reglas tácitas de nuestros grupos de referencia, haciendo predecibles nuestras conductas y permitiéndonos adaptarnos a las formas de vida de un grupo particular (Vázquez y López, 2011). Una educación crítica aparece como el elemento capaz de actuar sobre la identidad masculina y sobre la posición de poder creada a costa del sometimiento de la mujer, a través de la discriminación y de la violencia directa (Lorente, 2007).

Estas cuestiones y efectos de la educación en las acciones que provocan los crímenes contra las mujeres no se han abordado exhaustivamente. En nuestro país no encontramos muchos estudios que analizan la violencia de género en los centros educativos y, la mayor parte, insisten en la importancia de la escuela como espacio para las políticas de prevención (Garaigordobil, 2006; Gregorio, 2006; Ortega, 2007; Sullivan, 2005;). En otros, se trata la violencia referida a los problemas de disciplina (Gijón, 2006; Vélez et. al., 2002) o se muestran los problemas que a corto y largo plazo se derivan de las situaciones violentas de las que son testigos niños y niñas (Ordóñez y González, 2012). La mayoría de los trabajos se sitúan en adolescencia (González y Santana, 2001; Fernández Batanero, 2010; Magaz et al., 2011; Ortega, 1997) o incluso en el ámbito universitario (Echeburúa y Del Corral, 1998; Gómez y De Paúl, 2003; González, Castro y Lizasoain, 2009; Valls et al., 2009). De hecho, son relativamente recientes los estudios que se que se llevan a cabo desde la perspectiva de género en la primera etapa de la escolaridad (Avilés, 2006). Algunos de ellos, realizados en otros países, insisten en focalizar en las características individuales la causa principal de la violencia en las escuelas (Stevens et al., 2000; Menesini y Smorti, 1997) y señalan que los alumnos son más violentos que las alumnas (Felix & McMahon, 2007; Fuchs & Luedtke, 2003).

En cuanto a las acciones políticas, las administraciones públicas no han comenzado a dar respuesta al problema de la violencia en los centros educativos hasta mediados de los años noventa (CIDE, 1995; Defensor del Pueblo, 2000; INCE 1997). La primera normativa destacable en este sentido es el Real Decreto 732/1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, destinada a prevenir los comportamientos anti-sociales desde un modelo de educación para la tolerancia, la paz y la solidaridad individual. Esta normativa legitima la creación en cada centro escolar, de una Comisión de Convivencia con la representación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Andalucía ha sido una de las primeras Comunidades españolas que empezó a legislar en relación con la convivencia, la coeducación y la paz. En 1999 encontramos la Ley 9, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación y en 2002 la Orden de 25 de julio que dio publicidad al Plan andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia. Algo después surgió el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de un Acuerdo del Consejo de Gobierno de 2 de noviembre de 2005, regulado y desarrollado en sus actuaciones y medidas por la Orden de 15 de mayo de 2006.

En el Estatuto de Autonomía de Andalucía (Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de

reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, p.5) se recoge que “los planes educativos incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social” (Art. 21). Posteriormente, la Ley 12/2007, de 26 de noviembre para la Promoción de la Igualdad de Género recoge una serie de actuaciones que deben llevarse a cabo en los centros educativos como son la elaboración de Planes de Igualdad en Educación con la participación de todos los agentes educativos, la puesta en marcha de proyectos coeducativos que ayuden a eliminar situaciones de discriminación y de violencia de género y la implementación de un responsable de coeducación que impulse la igualdad de género en el centro. Paralelamente, se desarrolla la Orden de 11 de abril de 2011 que regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva —Convivencia+—. Otras de las actuaciones complementarias, que tienen por objetivo educar para formar a la ciudadanía y cuestionar las construcciones culturales, sociales e históricas son el Programa Construyendo Igualdad, enmarcado en el convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer y el Proyecto de Investigación Andalucía Detecta, que es un estudio llevado a cabo entre el Instituto Andaluz de la Mujer y la Universidad Nacional de Educación a Distancia sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud andaluza y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja (De la Peña Palacios et al., 2011).

Entre las últimas medidas llevadas a cabo, destacamos la aprobación del I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (2010-2013) Acuerdo de 19 de enero de 2010, que pretende incorporar la perspectiva de género a la educación para la igualdad real y efectiva, mostrándose como el mejor medio para impulsar el proceso de transformación social y modificación de las estructuras sexistas y discriminatorias.

Los objetivos que contempla este plan, en relación al contexto escolar, se concretan en fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo, promover las competencias necesarias para incorporar la Igualdad de Género en el profesorado, facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en la participación en el ámbito educativo; además de eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los materiales curriculares. También se plantea favorecer la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los distintos estudios y profesiones, así como reconocer la Igualdad de Género como materia universitaria, investigadora y de gestión. Pero se reconoce la necesidad de potenciar “un pacto social” permanente que extienda la concienciación ciudadana en este tema. Por ello, se convoca al Observatorio Andaluz de la Violencia de Género, en el que participan instituciones, sectores profesionales, asociaciones de mujeres y agentes sociales, junto al Consejo Andaluz de Participación de las Mujeres (CAPM), con el fin de reforzar todas las medidas contra la violencia. En este contexto se está elaborando el II Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía, que reforzará la coordinación institucional y ciudadana y los sistemas tecnológicos de atención a las víctimas, con el objetivo de aunar esfuerzos, mejorar la eficacia y lograr una mayor implicación social.

Como afirmamos anteriormente, la pertinencia del tema⁸ sigue poniendo de manifiesto la necesidad de llevar a cabo acciones, como se afirma en el Acuerdo de 27 de octubre de 2014, de la Mesa General de Negociación Común del personal funcionario, estatutario y laboral de la Administración de la Junta de Andalucía, por el que quedó aprobado el protocolo de prevención y

⁸Según datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en España desde 1 de enero de 2003 hasta 30 de abril de 2015 ha habido 775 víctimas mortales por violencia de género (Recuperado 25/08/2015 en http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/datosEstadisticos/docs/Ultimos_datos_30042015.pdf).

actuación en los casos de acoso laboral, sexual y por razón de sexo u otra discriminación, de la Administración de la Junta de Andalucía; además, la Orden de 28 de abril de 2015 modifica la Orden de 20 de junio de 2011, en la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Todas estas normativas favorecen y fomentan, como afirma Elena Simón (2010), una pedagogía que subsane las deficiencias de la coeducación. Se trata de aprender a neutralizar y abandonar vicios como el del androcentrismo, el machismo y el sexismo para entrar por la puerta grande en la era de la igualdad, beneficio y ventaja social ya indiscutible a nivel internacional, como parte del desarrollo humano sostenible.

Nuestro trabajo parte de la convicción de que la comprensión de los mecanismos de interacción personal en las relaciones íntimas y en las relaciones de poder nos será de gran ayuda para explicar las bases sobre las que se perpetúa la violencia de género y posibilitará la elaboración de una herramienta que contribuirá a su prevención en el medio educativo. Comprendemos las relaciones sociales como canal de prevención y resolución de conflictos.

Un Estudio Sobre los Determinantes Implicados en la Violencia de Género

Objetivo de la Investigación

El objetivo de este trabajo de investigación se centra en describir las diferencias de género que fundamentan la comprensión de la violencia entre niños y niñas en la escuela primaria. Tratamos de describir exhaustivamente los factores que pueden estar incidiendo en las manifestaciones factores determinantes—de la violencia hacia las niñas—personas, circunstancias, reacciones, modelos de conducta—en el contexto escolar.

Metodología

Este trabajo que presentamos se desarrolla durante el curso escolar 2008/09. En este periodo realizamos un estudio descriptivo correlacional y de carácter fundamentalmente exploratorio en colegios de Educación Primaria de la provincia de Huelva (Andalucía, España).

La actualidad y la necesidad de este estudio con el objetivo planteado se pone de manifiesto porque aún no se ha terminado con una lacra tan cruel por el efecto de la mayor conciencia sobre esa cuestión, la existencia de leyes cada vez más pormenorizadas o la acción cada día más sensible de los/as docentes. Algunas modalidades de discriminación escolar son especialmente sutiles y hacen falta mecanismos rigurosos para detectarlas y para combatirlas (Santos Guerra, 2013). Y la violencia de género en las primeras edades es una prueba de ello.

El género se sigue conformando como piedra angular de las relaciones en nuestra sociedad, tal y como ponen de manifiesto en su trabajo Jiménez et al. (2013). Además, desde el punto legal y político la ausencia de la perspectiva de género en el ejercicio profesional ante el fenómeno de la violencia de género también tiene efectos negativos en el abordaje jurídico-penal y sobre las propias emociones de los/as profesionales con respecto al ejercicio de su actividad (Cubells, Calsamiglia y Albertín, 2010). Por eso, en estos momentos la pertinencia y los hallazgos obtenidos son relevantes para la sociedad porque el tema de este estudio sigue siendo de gran actualidad.

Participantes

En el curso 2008/09, el número total de alumnado matriculado en los 166 centros que imparten dicha etapa en la provincia de Huelva, perteneciente a la Comunidad Autónoma de

Andalucía (España), fue de 32.559, de los cuales 16.860 eran niños y 15.699 niñas. Para llevar a cabo la selección muestral, en primer lugar, se realizó un muestreo estratificado que dio lugar a cinco estratos en función del número de alumnas y alumnos matriculados en cada centro escolar, diferenciando centros públicos de centros concertados. En la tabla 1, mostramos los resultados por estratos.

Tabla 1
Selección Muestral

DENOMINACIÓN	COMPOSICIÓN	Nº CENTROS
Estrato I	≤ 100 estudiantes	38 centros escolares
Estrato II	Entre 101 y 150 estudiantes	33 centros escolares
Estrato III	Entre 151 y 200 estudiantes	27 centros escolares
Estrato IV	Entre 201 y 300 estudiantes	28 centros escolares
Estrato V	≥ 301 estudiantes	40 centros escolares

La selección de los centros se realizó a través de un muestreo aleatorio simple, con un error de precisión inferior al 3,8 % y un nivel de confianza del 95 %.

Se ha tenido en cuenta el tipo y localización del centro, el sexo del alumnado, la edad y el Ciclo⁹ al que asisten. El tamaño muestral responde con un total de 12 centros educativos, de los cuales 10 fueron centros públicos y 2 centros concertados—81,5% y el 18,5% de la muestra respectivamente—. En los centros públicos se entrevistaron a un total de 247 niñas y 277 niños y en los centros concertados a 55 niñas y 65 niños. El porcentaje de población en el sector rural fue del 70,5% de la muestra y el porcentaje de población urbana del 29,5% de la muestra. La edad del alumnado participante quedó distribuida de la siguiente forma, 10,2% de 6 años, 14,2% de 7 años, 18,6% de 8 años, 15,2% de 9 años, 14,5% de 10 años, 18% de 11 años, 8,4% de 12 años y por último, 0,9% de 13¹⁰ años. La distribución en cada uno de los tres ciclos era la siguiente: 1º Ciclo 33,8%, 2º Ciclo 32,3% y en 3º Ciclo, 33,9%.

Instrumentos

Cuando se pretende conocer un determinado fenómeno social, según Corbetta (2003), una de las formas que disponemos es preguntar y en este estudio se utilizó esta modalidad. Los informantes claves fueron los alumnos/as de Educación Primaria que poseían información sobre el tema y estuvieron dispuestos/as a colaborar con la investigación (Goetz y Lecompte, 1988).

La fase de recogida de información se llevó a cabo a través de un cuestionario diseñado para tal fin y adaptado al nivel de vocabulario propio de la edad del alumnado. El cuestionario se desarrolló en 35 ítems, que tenían como objetivo descubrir las perspectivas y posiciones de los/as

⁹Según la LOE la etapa de Educación Primaria en España es obligatoria y comprende seis cursos académicos, desde los 6 hasta los 12 años, organizados en tres ciclos de dos años cada uno. Las edades se distribuyen de la siguiente forma:

- Ciclo inicial: de 6 a 8 años.
- Ciclo medio: de 8 a 10 años.
- Ciclo superior: de 10 a 12 años.

¹⁰ Este grupo de edad es minoritario porque de forma excepcional el alumnado puede permanecer un curso más en esta etapa por razones como: tener necesidades educativas especiales, por ser población desfavorecida o por incorporación tardía al sistema educativo español.

informantes en relación con la violencia de género, expresadas con sus mismas palabras. En la tabla 2 detallamos cada una de estas dimensiones que constituyeron el instrumento de recogida de datos.

Tabla 2

Estructura de las dimensiones de la escala desarrollada en el cuestionario

1. Descripción de la violencia.
- Situaciones en las que se producen los actos violentos.
- Causas y origen de los actos violentos.
- Agentes de los actos violentos.
- Tipos de violencia que se producen y su dinámica.
- Mecanismos de resolución de conflicto.
2. Valoración y tratamiento que recibe la violencia
- Expresiones del grupo respecto a los actos violentos.
- Expectativas frente a las actitudes de las personas adultas en el contexto escolar.
- Sentimientos y actitudes hacia las situaciones de violencia.
-
3. Factores que inciden para que las niñas sean víctimas de la violencia.
- Modelos de comportamiento culturales que influyen en la violencia.
- Influencia del entorno familiar en los comportamientos y actitudes violentas.
- Comportamientos en las distintas clases sociales.

Fuente: Elaboración propia

Para efectuar la validez del instrumento, se aplicó a 10 personas expertas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29) en la temática de trabajo y en metodología de investigación¹¹. Y se

¹¹ Como Cabero y Llorente (2013, p. 32) señalan, si se tiene en cuenta que “el concepto de experto es bastante polisémico”, su correcta aplicación depende de los criterios de selección y del número adecuado de los mismos. En esta línea afirman que en cuanto a los procedimientos de elección de los expertos, se puede aplicar una diversidad que incluye desde los que no implican ningún filtro de selección, como en los casos de afinidad o cercanía entre el experto y el investigador, hasta los que utilizan una serie de criterios estructurados como son el *Biograma* o el *Coficiente de Competencia Experta*. Nuestra elección, está en función de los dos criterios. El *Biograma* o biografía de los experto/a está basada en aspectos de su trayectoria que fue la condición *sine qua non*—años de experiencia y formación, investigaciones o acciones formativas, conocimiento del objeto de estudio—a partir de los cuales se infiere su adecuación y pertinencia para su actividad como experto/a. Para la obtención del segundo, que también se ha tenido en cuenta en la selección de participantes, el *Coficiente de Competencia experta*, partimos de las personas que inicialmente consideramos expertas para que con su opinión y autovaloración indicaran su nivel sobre el conocimiento acerca del objeto de investigación, así como de las fuentes—propias o conocidas— que les permiten argumentar y justificar su nivel de formación en educación y violencia de género.

pasó a una muestra de estudiantes, con las mismas características de la población participante, en un colegio público similar a los seleccionados para la muestra. De esta forma, se llevó a cabo la validez de constructo (Hernández et al., 2006, 2007; Magaz, et al., 2011; Willamowius y Martínez, 2014) con la técnica de análisis factorial y para estimar la confiabilidad del instrumento se empleó el Alfa de Cronbach.

La fase de análisis de resultados, la llevamos a cabo usando el paquete estadístico SPSS en su versión 16.0. Se comenzó haciendo un análisis descriptivo de los datos, para aplicar posteriormente técnicas estadísticas—prueba Chi-cuadrado y tablas de contingencias—para determinar la asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas.

Descripción de los Resultados

En primer lugar, queremos aclarar que de todas las variables estudiadas, para sintetizar los resultados, sólo recogemos (Tabla 3) aquellas en las que se ha detectado asociación estadística al aplicar la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 3

Descripción de la violencia que se ejerce sobre las niñas

	Chi-cuadrado		Si (%)	Nº (%)
Situaciones en las que se producen actos violentos				
Realización de trabajos grupales en el aula	$X^2=***$	Niños	34,9	65,1
		Niñas	23,7	76,3
Actividades competitivas en el centro escolar	$X^2=43,008***$	Niños	50,3	49,7
		Niñas	46,5	53,5
Practicando deporte	$X^2=31,197***$	Niños	38,6	61,4
		Niñas	22,4	77,6
En la calle	$X^2=56,976***$	Niños	50,6	49,4
		Niñas	25,1	74,9
Causas y origen de los actos violentos				
Cuando una persona provoca a otra	$X^2=26,237***$	Niños	40,6	59,4
		Niñas	26,8	73,2
Cuando los hombres amenazan a sus mujeres	$X^2=43,008***$	Niños	43,6	43,9
		Niñas	46,8	35,2
Cuando algunos hombres hacen obscenidades en el vecindario	$X^2=22,550***$	Niños	32,5	67,5
		Niñas	26,8	73,2
Agentes de los actos violentos				
Personas desagradables con él/ella	$X^2=39,800***$	Niños	56,1	43,9
		Niñas	64,8	35,2
Personas que le divierte hablar mal de otros/as	$X^2=30,552***$	Niños	14,6	85,4
		Niñas	8,4	91,6
Personas que les gusta fastidiar a otros/as	$X^2=43,481***$	Niños	19,6	80,4
		Niñas	14,7	85,3
Tipos de violencia que se producen y su dinámica				

Me violenta que me hablen en voz alta y griten	$X^2=84,760^{***}$	Niños	68,7	31,3
		Niñas	77,4	22,6
Me violenta que me agredan físicamente	$X^2=99,848^{***}$	Niños	93,3	6,7
		Niñas	82,3	17,7
Me violenta que no me dirijan la palabra	$X^2=44,124^{***}$	Niños	61,7	38,3
		Niñas	68,2	31,8
Me violenta que me levanten la falda o bajen los pantalones	$X^2=40,247^{***}$	Niños	78,1	21,9
		Niñas	68,2	31,8
Me violenta que me toquen el cuerpo sin consentimiento	$X^2=40,370^{***}$	Niños	49,1	50,9
		Niñas	62,5	37,5
Mecanismos de resolución de los conflictos				
Alejarse de las personas violentas	$X^2=36,021^{***}$	Niños	86,8	13,2
		Niñas	88,3	11,7
Disimular que hubo pelea	$X^2=22,199^{***}$	Niños	14,7	85,3
		Niñas	20,8	79,2
Castigar a las personas violentas	$X^2=63,818^{***}$	Niños	80,4	19,6
		Niñas	78,3	21,7
Pedir perdón	$X^2=37,893^{***}$	Niños	90,4	9,6
		Niñas	91	9
Explicar a la persona que te está molestando	$X^2=27,628^{***}$	Niños	58,5	41,5
		Niñas	66,2	33,8
Expectativas frente a las actitudes de las personas adultas en el contexto escolar				
Los maestros/as castigan a quien se pelea	$X^2=42,920^{***}$	Niños	93,3	6,7
		Niñas	91	9
Los maestros/as avisan a los padres/madres	$X^2=32,784^{***}$	Niños	64,6	35,4
		Niñas	60,5	39,5
Los maestros/as nos obligan a resolver conflictos	$X^2=21,651^{***}$	Niños	74,9	25,1
		Niñas	63,9	36,1
Mis profesores/as me insultan cuando no me comporto bien	$X^2=27,217^{***}$	Niños	29,8	70,2
		Niñas	21,7	78,3
Mis profesores/as me gritan con frecuencia	$X^2=39,274^{***}$	Niños	39,8	60,2
		Niñas	24,7	75,3
Mis maestros/as me pegan cuando no me porto bien	$X^2=16,969^{**}$	Niños	22,8	77,2
		Niñas	18,4	81,6
Mis maestras/os no se enteran de las peleas	$X^2=28,485^{***}$	Niños	71,6	28,4
		Niñas	59,9	40,1
Sentimientos y actitudes hacia las situaciones de violencia				
Odian a quien les pega	$X^2=34,069^{***}$	Niños	24,3	75,7
		Niñas	16,1	86,9
Cuando alguien le provoca se lo piensa antes de agredirle	$X^2=23,726^{***}$	Niños	66,4	33,6
		Niñas	69,9	30,1
Cuando alguien me ofende hago como si no hubiera oído nada	$X^2=22,510^{***}$	Niños	54,7	45,3
		Niñas	61,9	38,1

Intento pegar a quien me intimida	$X^2=55,300^{***}$	Niños	36,3	63,7
		Niñas	15,4	84,6
Cuando ve una pelea busca al maestro/a	$X^2=45,104^{***}$	Niños	75,4	24,6
		Niñas	83,9	16,1
Cuando ve una pelea se queda mirando y anima	$X^2=33,454^{***}$	Niños	12,9	87,1
		Niñas	4,3	95,7
Todo el mundo se merece respeto	$X^2=37,577^{***}$	Niños	70,2	29,8
		Niñas	75,9	24,1
Hacer daño es injusto y malvado	$X^2=42,105^{***}$	Niños	64,9	35,1
		Niñas	73,9	26,1
Me siento bien cuando veo a otros/as felices	$X^2=59,386^{***}$	Niños	86,8	13,2
		Niñas	91,6	8,4
Cuando veo una pelea entro a separarles	$X^2=21,666^{***}$	Niños	74	26
		Niñas	61,6	38,4
Modelos de comportamiento culturales que influyen en la violencia				
Los niños son más fuertes que las niñas	$X^2=63,818^{***}$	Niños	85,1	14,9
		Niñas	69,6	30,4
A los niños les gusta jugar al fútbol	$X^2=73,567^{***}$	Niños	94,4	5,6
		Niñas	94,6	5,4
Los niños comienzan las peleas	$X^2=42,552^{***}$	Niños	49,4	51,6
		Niñas	66,2	24,7
Los niños son más descuidados y sucios	$X^2=91,656^{***}$	Niños	45	55
		Niñas	73,2	26,8
Las niñas juegan con muñecas	$X^2=79,127^{***}$	Niños	88,4	11,6
		Niñas	75,3	24,7
Las niñas son más cariñosas	$X^2=72,456^{***}$	Niños	6,4	33,6
		Niñas	6,6	13,4
Las niñas son más inteligentes	$X^2=98,995^{***}$	Niños	3,3	66,7
		Niñas	6,6	33,4
Las mujeres solucionan conflictos hablando	$X^2=29,935^{***}$	Niños	1,7	38,3
		Niñas	5,9	24,1
Las mujeres se meten en menos líos	$X^2=77,079^{***}$	Niños	2,3	37,7
		Niñas	3,6	16,3
Las niñas expresan más sus sentimientos	$X^2=38,464^{***}$	Niños	7,5	32,5
		Niñas	2,9	17,1
Influencia del entorno familiar en los comportamientos y actitudes violentas				
Mi padre y mi madre se pelean delante de mí	$X^2=29,935^{***}$	Niños	1,7	38,3
		Niñas	5,9	24,1
Mis familiares se pelean entre ellos delante de mí	$X^2=28,111^{***}$	Niños	7	93
		Niñas	3	97
Algunos miembros de mi familia se han denunciado	$X^2=37,226^{***}$	Niños	5	95
		Niñas	2	98
Mi familia me indica que cuando haya peleas busque a maestro/a	$X^2=51,882^{***}$	Niños	20,4	79,6
		Niñas	23,4	76,6
Mi padre/madres me pega para que obedezca	$X^2=27,111^{***}$	Niños	28,9	71,1
		Niñas	27,1	72,9

Mi padre/madre me grita para que obedezcan	$X^2=45,703^{***}$	Niños	54,4	45,6
		Niñas	47,1	52,9

Entendemos que estos resultados, recogidos en la tabla 3, permitirán extraer cuestiones relacionadas con los determinantes –factores, causas y explicaciones– que el alumnado –diferenciando niños y niñas en todos los datos– de Educación Primaria otorga a la violencia de género en su contexto educativo.

Situaciones en las que se producen los actos violentos. El contexto en el que se producen mayor número de conflictos y que tienen como consecuencia situaciones violentas para los/as participantes es la calle –para el 50.6% de los niños y el 25.1% de las niñas–. En cuanto a las situaciones violentas que tienen lugar en el contexto educativo, tanto chicos como chicas, valoran que estas situaciones son más frecuentes cuando se llevan a cabo actividades competitivas entre ellos/as. Destacan que son en la práctica deportiva y en la realización de trabajos grupales, los contextos en los que se generan más situaciones violentas entre iguales.

Causa y origen de los actos violentos. El hecho de percibir, tanto niñas como niños, que la violencia hacia las mujeres o hacia el género femenino es la principal causa como origen de los actos violentos, hace que reconozcan que esta problemática es el cáncer de la sociedad. Esta afirmación sobre los actos violentos que conocen o han visto, ha sido avalada por el 43.6% de los chicos y el 46.8% de las chicas. Otras situaciones en las que se crea violencia y malestar latente, sobre todo para los chicos, son las ocasiones en las que se sienten provocados por otras personas. El 40,6% de ellos afirman que sentirse provocados es origen de la violencia, frente al 23,7% de las chicas que responden de la misma manera ante la provocación.

Agentes de los actos violentos. Un número elevado, el 56,1% de chicos y el 64,8% de chicas, piensan que son más conflictivas las personas desagradables y las personas a las que les gusta fastidiar. Resulta llamativo que tanto chicos como chicas toleran en mayor medida a las personas que hablan mal de otros; en un 14,6% y 8,4% respectivamente.

Tipos de violencia que se producen y su dinámica. La violencia más vivida y reconocida, tanto por niños como niñas, es la violencia física. Un 93,3% de chicos y un 82,3% de chicas afirman que las agresiones físicas son la violencia con la que están más familiarizados/as. Así mismo, se aprecian diferencias de género en los resultados ya que, en mayor medida las chicas que los chicos se sienten agredidas cuando les gritan, cuando les bajan los pantalones o les levantan la falda. Mientras tanto, al contrario, el 78,1% de ellos se sienten con mayor frecuencia agredidos sólo si alguien intenta bajarles los pantalones.

Mecanismos de resolución de conflictos. El 91% de las niñas y el 90,4% de los niños consideran que para resolver conflictos lo mejor es pedir perdón. Así mismo, para evitar estos conflictos, tanto ellos como ellas, consideran que deben alejarse de las personas violentas. Destaca entre los resultados obtenidos un porcentaje más elevado de chicas, el 66,2% frente al 58,5% de chicos, que valoran el diálogo para hacerle entender a la otra persona que te está molestando, como una buena manera de resolver el conflicto. Disimular que hubo pelea lo afirman un 20,8% de las niñas; es decir, no quieren hacer públicos sus conflictos.

Expectativas que tienen respecto a la actuación de los/as adultos/as en el contexto escolar. Tanto niños como niñas piensan que la mayor parte de las veces los/as profesores/as castigan a los iguales que se pelean. A pesar de esta igualdad de opiniones, la mayor diferencia de género se aprecia en las consideraciones de que los maestros y maestras no se enteran de las peleas entre iguales, que la avalan el 71,6% de los chicos y el 59,9% de las chicas. Cuando las conocen, optan por obligarles a resolver estos conflictos a ellos/as mismos, según afirman el 74,9% de los chicos y el 63,9% de las chicas.

Se aprecian notables diferencias de género en cuanto a la respuesta que el alumnado recibe de sus profesores/as. Según los chicos, en mayor número que las chicas, el profesorado insulta, grita o castiga a los alumnos cuando no se portan bien en clase. Sobre todo, son más significativas las diferencias en cuanto a respuestas asociadas a la violencia verbal –gritos e insultos– de la que son objeto, en mayor medida los chicos.

Sentimientos y actitudes hacia las situaciones de violencia. El sentimiento de odio o animadversión de los chicos por quienes les agreden destaca sobre el de las chicas –el 24,3% frente al 16,1%–. También son diferentes las actitudes que ambos grupos muestran cuando ya se ha originado el conflicto en su entorno. Las chicas buscan el apoyo o la ayuda del profesor o profesora cuando se ven inmersas en un conflicto. En el 83,9% de los casos “se lo piensan dos veces” –según su expresión textual– antes de agredir a quien les está molestando. En el 69,9% de los casos incluso hacen como si no hubieran oído nada, como estrategia para evitar el conflicto. El 74% de los chicos frente al 61,9% de las chicas, entran a separar y se convierten en parte activa del conflicto cuando ven una pelea entre compañeros, aunque no sea con ellos. También afirman que intentan pegar a quienes les intimidan o se quedan mirando y animan si la pelea no es contra ellos. Estas conductas se producen en más del doble de ocasiones en los chicos que lo hacen las chicas, el 36% frente al 15,4% y 12,9% de ellos frente al 4,3% de ellas.

Por último, las chicas afirman en mayor porcentaje que los chicos que “todo el mundo merece respeto”, que es injusto y malvado hacer daño y que se sienten felices cuando la gente a su alrededor es feliz, en mayor medida que los chicos, el 91,6% de ellas frente al 86,8% de ellos.

Modelos de comportamiento culturales que influyen en la violencia. Aunque estos resultados no han mostrado asociación estadísticamente significativa, queremos destacar que consideramos que los planteamientos transmitidos culturalmente afectan incluso a sus ideas de futuro. Las niñas afirman que como opción profesional quieren ser maestras (33,1 %), veterinarias (13,4 %), médicas (11,7%) y peluqueras (10,7 %). Entre las opciones que les planteábamos y que no las eligieron está la de albañil. Hay otras profesiones masculinas que sí han elegido las niñas, aunque en un porcentaje bajo, como son la de bombera (0,3 %), policía (0,7 %) y futbolista (1,3 %). Los niños eligen como profesiones mayoritariamente las de futbolista, policía y maestro. Curiosamente los roles asignados a las mujeres desde un modelo androcéntrico, como es el de ser ama de casa sólo la eligen el 0,7 % de las chicas encuestadas. Esta opción no la ha señalado ningún niño.

Los resultados ponen de manifiesto que los estereotipos de género son asumidos por los niños que afirman, la mayoría de ellos, que son más fuertes que las chicas. Ellas también aceptan estos planteamientos y consideran que los niños son descuidados, sucios e irresponsables. Estas ideas estereotipadas se transmiten hasta en la valoración que hacen las niñas de los juegos, ya que señalan que prefieren sus juegos porque son más tranquilos que los de los niños.

Las niñas muestran un autoconcepto de sus características físicas inferior al de su inteligencia en comparación con los varones. Muestra de ello es que el deporte no aparece como una de sus actividades preferidas y, en cambio, eligen las de jugar con las muñecas, cantar y bailar. También destacan que solucionan con mayor frecuencia los conflictos, hablando. En cambio, los

niños coinciden en el mismo sentido; es decir, ellos no resaltan la inteligencia como una de sus cualidades y consideran que ellas son más responsables que ellos, mejores estudiantes, con mejor comportamiento y se ven implicadas con menor frecuencia en conflictos que ellos. También apreciamos otros estereotipos asumidos por ambos sexos, que engloban valores con una clara connotación negativa para las niñas y que algunas de ellas aceptan como una característica irremediable de su condición biológica. Por ejemplo, todos piensan que las niñas lloran más y que expresan con mayor facilidad sus sentimientos que ellos.

Influencia del entorno familiar en los comportamientos y actitudes violentas. En cuanto a la violencia que se produce en el entorno familiar, los datos muestran que esta violencia es percibida y vivida en mayor medida por los niños, ya que aunque el 75,9% de las niñas afirman que su padre y madre se pelean delante de ellas, frente a un 61,7% de los chicos, son los chicos quienes expresan vivir más situaciones en las que familiares suyos se agreden y/o denuncian. Los chicos son objeto en más ocasiones de comportamientos violentos por parte de sus padres y madres. Afirman que les pegan o gritan para que obedezcan en mayor medida que lo reconocen las chicas. Este comportamiento desigual también se aprecia en cuanto a las indicaciones que reciben los dos grupos –niños y niñas– si se origina un conflicto en el colegio. En este sentido, las chicas son invitadas en el 23,4% de los casos a buscar apoyo en el profesorado, mientras que tan solo el 20,4% de los chicos reciben esta consigna.

Discusión

En este trabajo, nos interesaba conocer las diferencias de género que se aprecian en la comprensión y la conformación de la violencia entre niños y niñas en la escuela primaria. Los resultados muestran semejanzas y diferencias destacables a distintos niveles. En primer lugar, se aprecian similitudes de género, en relación a los contextos identificados como facilitadores de la violencia. Tanto niños como niñas reconocen que la calle es el contexto social donde tienen lugar mayor número de episodios violentos. Esta coincidencia es una prueba de que la violencia presenta formas de legitimación específicas que en relación al lugar se caracteriza no solo por el espacio, sea privado o público, sino por la asimetría en las relaciones de poder. Igualmente, tanto niños como niñas, identifican la violencia física como violencia reconocida hacia las mujeres. Afirman que ser mujer es un factor de riesgo para recibir agresiones. Parece, como señala Posadas (2001), que la violencia contra las mujeres entra como referente normativo en el discurso de la modernidad. En segundo lugar, hallamos significativas diferencias de género en relación a cuestiones globales, como por ejemplo, que las chicas tengan una mayor consideración por el respeto que debe profesarse a cada persona y son más sensibles al bienestar común que les rodea. El discurso costumbrista les trasmite, a ellas y a ellos, aquello que se dice en el mismo. Esta aceptación del paradigma normativo androcéntrico se pone de manifiesto en las reacciones que ambos sexos tienen al verse implicados/as en actos violentos. En este sentido, los chicos pasan a formar parte de los actos violentos aunque, a veces, no sean contra ellos y sienten odio hacia quienes le agraden, justificando en la provocación el origen de su actitud violenta. En cambio, las chicas optan incluso por el disimulo, para evitar conflictos y si no les es posible evitarlo pretenden resolverlos a través del diálogo o de la protección que puedan otorgarle el profesorado. Estas consideraciones nos llevan a visualizar un importante componente de género en la comprensión de la violencia, entre niños y niñas, que se plasma en la escuela como en el resto de espacio de socialización. La visión patriarcal de la naturaleza diferente de los dos sexos y de cómo deben ser las relaciones de comunicación, de

poder y de resolución de los conflictos, condiciona la construcción de la violencia de género desde la infancia.

Conclusiones

Como afirma Santos Guerra (2013):

[...]Resulta sobrecogedor pensar que la escuela, el lugar más propicio para el aprendizaje de la convivencia, siga siendo para las niñas una cárcel en la que la violencia se practica impunemente. Una cárcel porque a ella tienen que acudir forzosamente. Se habla de enseñanza obligatoria, pero también podríamos hablar de trabajos forzados. Una cárcel porque, teóricamente, su finalidad es aprender a ser libres, aunque la práctica ponga en entredicho esta pretensión. Una cárcel de oro, ciertamente, porque todo el mundo piensa que se considera muy valioso pasar por ella y porque resplandece en la sociedad con los más intensos fulgores [...] (p.11).

Está claro que la escuela impulsa procesos de innovación y de cambio, pero también es cierto que sigue cumpliendo una de las funciones para las que fue creada, como es la reproducción del orden social establecido, recreándolo y fortaleciéndolo (Carrillo, 2004, p.9).

De los resultados de nuestro estudio, en primer lugar, hay que señalar que no se aprecian diferencias significativas en la información obtenida entre la población de contexto rural y urbano, ni en la modalidad de centro (público o concertado). De ello se infiere que el sexismo no está asociado a estos factores.

Se puede concluir que la violencia percibida por alumnos y alumnas en el contexto educativo, en educación primaria posee un claro componente de género. Las principales causas de la violencia en las escuelas se relacionan con características de género, tales como que los chicos son más fuertes, más brutos o menos sensibles. Estos rasgos son expresados y asumidos por los/as participantes en el estudio. En la mayoría de los casos son los chicos quienes reconocen que ellos provocan con mayor frecuencia situaciones violentas entre sus iguales. En el caso de verse implicados en conflictos las respuestas que se aprecian también son distintas en función del género. Las niñas tienden a asumir, silenciar las agresiones o a buscar una forma pacífica de solucionar los conflictos, normalmente mediante el diálogo. Mientras que los chicos son más activos en la generación y resolución de conflictos. Así mismo, ellos visualizan con más frecuencia situaciones violentas, hecho que pensamos puede influir en su nivel de tolerancia y normalización de la violencia. Entre las medidas de castigo como reacción ante la violencia, se aprecian un mayor consenso de formas más extremas entre los chicos que entre las chicas.

Por eso, se puede afirmar que en las escuelas circulan símbolos, normas, artefactos, “verdades científicas”, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre género y sexualidad, unas valorizadas y otras desacreditadas. En esos mensajes de género y sexualidad se enseña “lo bueno” y “lo malo” sobre cómo deben ser hombres y mujeres, negando, invisibilizando o intentando corregir otras formas de vivir” (Quaresma da Silva, Fanfa Sarmiento y Fossatti, 2012, p.6). Y esto se traslada también a la concepción de la violencia.

En el estudio se pone de manifiesto que en ambos sexos se muestra la interiorización desde la infancia de comportamientos que reproducen modelos de socialización diferencial para niños y niñas. Estos modelos van creando relaciones de dominación-sumisión hasta el punto de que las

chicas aprenden a huir y a callar las situaciones en las que se sienten agredidas en su contexto escolar, incluidas en las que la agresión se da en forma de insulto. También se observa que nuestros medios de comunicación y nuestra educación siguen siendo sexistas, al igual que ocurre en las prácticas familiares de socialización. El patriarcado sigue vivo. Socialmente, estamos enseñando a los varones, desde niños, a solucionar los conflictos con agresividad, inculcándoles roles de poder y lo mismo ocurre con la sumisión femenina de las víctimas.

Por parte de la familia y de la escuela se plantea el abordaje de los conflictos, tanto para niñas como para niños, mediante la resolución pacífica. Pero sí se detecta, sobretodo en la familia, un mayor nivel de permisividad ante la violencia como mecanismos de resolución si el conflicto es promovido por los niños.

El papel de la educación es la clave. El sistema escolar puede ejercer la mediación en la solución de los conflictos, plantear mecanismos docentes para aprender recursos especializados, tomar conciencia del problema y ofrecer planteamientos claros para crear unas relaciones sanas y no violentas. La violencia de género sigue constituyendo no sólo un problema cada vez más grave en la sociedad actual, sino que, además, adquiere una creciente complejidad. Por ello, los resultados obtenidos en nuestro estudio nos orientan que como propuestas de acción para su abordaje se debe incorporar la coeducación de forma oficial en la escuela como una herramienta básica para la prevención de las agresiones. Acciones correctoras como la reflexión, el autoconocimiento 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 las agresiones (Mimbrero y Navarro, 2011; Salum y Piorkowsky, 2004). Esto exige un profundo debate en el seno de la Comunidad Escolar y una implicación de la perspectiva de género en la actividad docente, tanto a través de la formación como de la investigación, para avanzar hacia la igualdad de derechos de las mujeres desde la infancia. Además exige la elaboración de una política educativa y social que abra un espacio para la igualdad de derechos y que garantice el valor de la igualdad y de la diferencia en un contexto de democracia moral.

Referencias

- Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA N° 227, de 21/11/2005).
- Acuerdo de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013 (BOJA N°31 de 16/02/2010).
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales*.
<http://cms.ual.es/idc/groups/public/@serv/@formacionpdi/documents/documento/verifica123.pdf>
- Amorós, C. (2002). Movimientos feministas y resignificaciones lingüísticas. *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 30/31, 7-21.
- Avilés, J.M. (2006). *El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Beauvoir, S. de (1949). *Introducción a El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- Benhabib, S. y Cornell, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Birkhauser-Oeri, S. (2010). *La llave del oro. Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Madrid: Turner Publicaciones S.L.
- Bratton, K.A. y Ray, L. P. (2002). Descriptive Representation: Policy Outcomes and Municipal Day-Care Coverage in Norway. *American Journal of Political Science*, 46(2), 428-437.

- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Carabí, A. (Eds.) (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.
- Carretero, M. (2010). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, I. (2004). Educación en Valores y Diferencia Sexual: Realidad y políticas educativas en el contexto español. *Education Policy Analysis Archives*, 12(27).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/182>
- CIDE (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Cubells, J., Calsamiglia, A. y Albertín, P. (2010). El ejercicio profesional en el abordaje de la violencia de género en el ámbito jurídico-penal: un análisis psicosocial. *Anales de Psicología*, 26 (1) 369-377.
- Chattopadhyay, R. y Duflo, E. (2004). Women as Policy Makers: Evidence from a Randomized Policy Experiment in India. *Econometrica*, 72(5), 1409-1443.
- INCE (1997). *Diagnóstico general del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- De la Peña Palacios, E. M. et al. (2011). *Andalucía Detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social Junta de Andalucía.
- De Lucas, A., Miguel, A., Montserrat, A., Muñoz, M. T., Prado, M., Rallo, J. y Valcarce Avello, M. (2004). Algunas reflexiones críticas en torno a la homoparentalidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 45-350.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Echeburúa, E. y Del Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, 27-36.
http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Evans, M. (1997). *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*. Madrid: Minerva,
- Felix, E. y McMahan, S. (2007). The Role of Gender in Peer Victimization Among Youth: A Study of Incidence, Interrelations and Social Cognitive Correlates. *Journal of School Violence*, 6(3), 27-44.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (22).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726>
- Folguera, P. (Comp.) (1998). *El feminismo en España: dos siglos de historia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- Fuchs, M. y Luedtke, J. (2003). Weibliche Jugendgewalt: doing gender? En M. Fuchs y J. Luedtke, (Eds) *Devianz und andere gesellschaftliche Probleme*. (pp. 82-110). Opladen: Leske + Budrich.
- Friedan, B. (2002). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Garaigordobil, M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gijón Puerta, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: Un análisis sobre el caso Andaluz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/74>

- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S.T., Mladinic, A., Saiz, J.L., Abrams, O., Masser, B., . . . Lopez, W. (2000). Beyond Prejudice as Simple Antipathy: Hostile and Benevolent Sexism Across Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, E. y De Paúl, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15, (3) 452-457.
- González, R. y Santana, J. (2001). *Violencia en parejas jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- González, C. Castro, M., y Lizasoain, L.(2009). El uso de la triangulación en un estudio de detección de necesidades de formación permanente en profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(2).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4>
- Gregorio, C. (2006). *Violencia de género y cotidianeidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de investigación*. Madrid: Editorial McGraw-Hill. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- INCE (1997). *Diagnóstico general del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- INE (2015). *Variables de submuestra. Condiciones de trabajo. Encuesta de Población Activa*. INE.
http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925461773&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m3=1259924822888
- Jiménez, D., Inzunza, A., Amor, F. y Guajardo, J. (2013). El género en la niñez: percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 273-293.
- Kaplan, A. (2003). Feminist futures: trauma, the post-9/11 world and a fourth feminism? *Journal of International Women's Studies*, 4 (2), 45-59.
- Kelley, B. y Beauchesne, M. (2001). The Impact of Violence On Children And Adolescents. *School Nurse News*, 18, N.8, 38-42.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Larrauri, E. (Comp.) (1994). *Mujeres, derecho penal y criminología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE Núm. 313, 29 de Diciembre de 2004).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE Núm. 106, 4 de mayo de 2006).
Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOJA Núm. 56, 20 de marzo de 2007).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE Núm. 71, 23 de marzo de 2007).
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA Núm. 247, 18 de diciembre de 2007).
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género (BOJA Núm. 247, 18 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE Núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Lewin, K. (1952). *Theory in Social Sciences*. London: Tavistock.

- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: M.C. Salazar (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (pp. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35.
- Magaz, A., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A. y Valiente, R.M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (*bullying*) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 16, (3), 207-221.
- MacAdam, D. (1994). Cultura y movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gusfield (eds.). *Los nuevos movimientos sociales*. (pp.43-67). Madrid: CIS.
- Menesini, E. y Smorti, A. (1997). Strategie d'intervento scolastico. En A. Fonzi (Ed.). *Il bullismo in Italia*. (pp.176-209). Firenze: Giunti.
- Mimbrero, C. y Navarro, P. (2011). *Género y Exclusión Social: Guía para la incorporación del enfoque de género en programas y proyectos*. Sevilla: Federación Enlace e Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Portal Estadístico. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/datosEstadisticos/docs/Ultimos_datos_30_042015.pdf
- Moreno Sánchez, E. (2009). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Ed. Ministerio de Igualdad. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Moreno Sánchez, E. y Villegas López, S. (Eds.) (2002). *Introducción a los Estudios de la Mujer: Una mirada desde las Ciencias Sociales*. Huelva: Diputación de Huelva.
- Moreno, E. y Vélez, E. (2008). Educar para la ciudadanía desde la Investigación-acción. *Carn Bulletin* 13, 87-91.
- Moreno, E., Moya, A. y Morales, F. (2013). Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (3), 217-229.
- McHardy, F. y Marshall, E. (2004). *Women's Influence on Classical Civilization*. London: Routledge.
- Orden de 25-7-2002 por la que se establece el Plan de Cultura de la Paz y la No Violencia (BOJA Núm. 117, 5 de octubre de 2002).
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA Núm. 99, 25 de mayo de 2006).
- Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+) (BOJA Núm. 85, 3 de mayo de 2011).
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA Núm. 132, 7 de julio de 2011).
- Orden de 28 de abril de 2015 se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, en la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA Núm. 96, 21 de mayo de 2015).
- Ordóñez Fernández, M. P. y González Sánchez, P. (2012). Las víctimas invisibles de la Violencia de Género. *Revista Clínica de Medicina de Familia* 5 (1) 56-70.

- 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, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Porlan, R. (1993). *Constructivismo y Escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Posada, L. (2001). "Las hijas deben ser siempre sumisas" (Rousseau). Discurso patriarcal y violencia contra las mujeres: reflexiones desde la teoría feminista, en A. Bernárdez (ed.). *Violencia de género y sociedad: una cuestión de poder*. (pp.13-24). Madrid: Ayuntamiento de Madrid-Instituto de Investigaciones Feministas UCM.
- Puleo, A.H. (1992). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Quaresma da Silva, D. R., Fanfa Sarmento, D. y Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (16). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>
- Quesada Chamorro, A. I. (2012). Cuentos infantiles como arma coeducativa. Granada: Universidad de Granada.
http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22724/1/ANA_Quesada_TFM_2012.pdf
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros (BOE Núm. 135, 2 de junio de 1995).
- Salum Moreira, M. F. y Piorkowsky dos Santos, L. (2004). Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e Produção De Identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(69). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/224>
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.
- Santos Guerra, M.A. (2013). La cárcel de oro. En E. Moreno *La urdimbre sexista. Violencia de género en la escuela primaria*. (pp. 11-13). Málaga: Aljibe.
- Simón, M^a E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea S.A.
- Simón, M^a E. (2010). *La igualdad también se aprende, Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea S.A.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70,195-210.
- Sullivan, K. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar. Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Suter, E. (2003). Generations differ in defining feminism, tradition. *Women in Higher education* 12 (9) 8, 23-30.
- Trianes, M^a.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Colec. Feminismos. Madrid: Cátedra.
- Varela, J. (2011). *Mujeres con voz propia*. Madrid: Morata.
- Valls, R., Torrego, L., Colas, P. y Ruiz, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1) 41-57.
- Vázquez, V. y López, I. (2011). Educar en la igualdad y la prevención de la violencia de género a través de la ética del cuidado. En I. Vázquez (Coord.). *Investigación y Género. Logros y Retos*. (pp. 1974-1992). III Congreso Universitario Internacional Investigación y Género. Sevilla.
- Vélez, E., Moreno, E., Padilla, M. T., Segovia, J. y Villegas, S. (2002). *La intervención escolar ante el género*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Walker, R. (1995). *To Be Real: Telling the Truth and Changing the Face of Feminism*. New York: Anchor Books.

- Willamowius, D. y Martínez, Y. (2014). Fiabilidad de indicadores de calidad del cuidado de enfermería: comprobando la concordancia y fiabilidad entre evaluadores. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 22(2), 234-40.
- Wollstonecraft, M. (2000). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.
- Woolf, V. (2013). *Momentos de vida*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Sobre las Autoras

Emilia Moreno Sánchez

Universidad de Huelva

emilia@uhu.es

orcid.org/0000-0003-0733-3580

Doctora en Pedagogía, Licenciada en Psicología y Profesora Titular del en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva; pertenece al Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Huelva. Con la labor docente ha llevado a cabo la tarea investigadora en el Proyecto de Investigación I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología) titulado: *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Ha publicado el artículo "Work-family Conflicts and the Organizational Work Culture as Barriers to Women's Educational Managers", en la Revista *Genders, Work & Organization* (2009) y "Beyond Obstacles And Problems: Women Principals In Spain Leading Change In Their Schools", en la revista *Journal of Leadership in Education* (2010). Entre los premios recibidos se encuentra Premio de Investigación al estudio "El embarazo no deseado como factor de riesgo para el maltrato infantil en la provincia de Málaga". Diputación Provincial de Málaga, en la convocatoria de 1991 y el Premio Meridiana, en la Modalidad de Proyecto Educativo, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía (2001).

Carmen Márquez Vázquez

Universidad de Huelva

ccarmen.marquez@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias Sociales Aplicadas, ha trabajado como docente universitaria desde 2009 en las universidades de Huelva, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Université Le Mirail II de Toulouse dentro de los departamentos de sociología y trabajo social. Su labor investigadora se centra en los estudios de género y en la educación inclusiva. Preocupada por la educación que reciben niños y niñas, desde el inicio de su actividad investigadora ha desarrollado diversos trabajos en torno al fracaso y absentismo escolar y en torno a las relaciones que se establecen en el entramado educativo. Desde 1997 ha trabajado como técnica de proyectos sociales y educativos en distintas administraciones públicas destacando el Instituto Andaluz de la Mujer, las delegaciones de Educación y Bienestar Social de la Junta de Andalucía y la Diputación de Huelva.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 11 1 de febrero 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (UNAM), **Jason Beech**, Universidad de San Andrés,
Antonio Luzon, University of Granada

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn** (Arizona State University), **David R. Garcia** (Arizona State University),

Oscar Jimenez-Castellanos (Arizona State University), **Eugene Judson** (Arizona State University),

Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman**(Arizona State University)

Editores Associados:**Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York