

Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica

Silvia Martínez Cano*

Resumen

Este artículo recoge las conclusiones de una investigación sobre el papel que desempeña el género y la identidad personal en la manifestación y mantenimiento de la violencia en el ámbito de la escuela. La investigación se basa en la perspectiva de género como base conceptual y en la expresión gráfica de niños y niñas como vía de comunicación. A través de ello, se busca contrastar y determinar modelos, patrones de comportamiento y actitudes que fundamentan la violencia, la subordinación y la infravaloración de las mujeres ya desde la infancia. El material gráfico de la investigación es una fuente rica en matices y expresiones que permite la comparación y la discriminación de patrones basados en la violencia de género que se repitan. Desde él pretendemos deconstruir y elaborar nuevos modelos de relación de género y así prevenir la aparición de la violencia.

Palabras Clave:

Violencia de género. Identidad de género. Dibujo infantil. Representación gráfica. Educación.

Abstract

This article gathers the conclusions of a study on the role of gender and personal identity in the manifestation and support of violence in the school context. The research lies on gender as a conceptual base and on the graphic expression of children as a means of communication. Through it, we aim at contrasting and determining behavior patterns and attitude models which are at the core of violence, subordination, and the underestimation of women since childhood. The graphic material of the present research is a rich source which allows for comparing and discriminating patterns based on gender violence which may be repetitive along time. From this point we aim at deconstructing and creating new models of relationship of gender, thus preventing the apparition of violence.

Keywords:

Gender based violence. Gender identity. Children's drawing. Graphical representation. Education.

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid - korei@arrakis.es

1. Fundamentación

Nuestra época es una época en la que estamos rodeados de agresividad y comportamientos violentos. Tal vez no difiera de otras y no podríamos comparar con otros momentos históricos para decir si es más o menos violenta, pero lo cierto es que lo es a su manera. Nuestros niños y niñas experimentan, aprenden e imitan los comportamientos violentos como modo de comunicarse y establecer relaciones con los demás, no sólo a nivel físico o psicológico sino también como ideología o como base para el sentido de su vida.

Si tenemos en cuenta el paradigma de nuestro tiempo, que es el éxito ligado siempre al poder y su obtención, descubrimos que nuestros mecanismos y de ellos nuestras relaciones interpersonales y comunitarias son en su mayoría competitivas. En esa competitividad se enraíza la discriminación, muchas veces de forma violenta, de aquel que no llega a los mínimos requeridos sociales. El poder, que sólo es posible contraponiendo la sumisión de otros, es el baremo para medir el éxito en nuestras vidas.

Dice Hanna Arendt (1970: 41) que el poder corresponde a la habilidad humana para actuar de manera concertada, en concierto; que no pertenece al individuo en sí, sino que se genera en grupo y dura tanto como el grupo se mantenga cohesionado en el tiempo. Si tenemos en cuenta esta premisa, la violencia surgiría cuando se altera este sistema equilibrado en la cohesión. Hay una ruptura con lo social, se da paso a lo personal. Sería el recurso último de la persona para mantener la estructura de poder frente a sus detractores. En realidad, en lo cotidiano¹, estamos hablando de que el sujeto tiene la sensación de que no se puede ejercer una autoridad legítima, y por lo tanto una pérdida de respeto de parte del grupo social con el que convive. Sólo queda entonces, la violencia como recurso: "Cada disminución de poder es una invitación abierta a la violencia".

La violencia ya no es un modo de subsistencia, tal y como podríamos considerar desde un nivel antropológico (González Ballesteros, 1993: 53), sino un mecanismo de promoción y poder personal en lo cotidiano. Es la misma acción pero con una raíz diferente y con fines distintos.

Adela Cortina (Fisas, 1998: 28) plantea tres funciones que podemos atribuir a la violencia: una función **expresiva**, que se da cuando una persona ejecuta acciones

¹ Sin adentrarnos en el tema de la violencia estructural y de la intercolectiva que es extensísima.

violentas por el puro placer de realizarlas, por el disfrute que le proporcionan; una función **instrumental**, donde se utiliza la violencia como medio para alcanzar una meta; y una función **comunicativa**, en el que la violencia es el canal que transmite un mensaje.

En nuestro caso, ciñéndonos al estudio que presentamos, habría que rechazar por completo la primera y valorar en mayor o menor medida la influencia de las otras dos funciones en los comportamientos de los alumnos y alumnas. Estas dos últimas mantendrían una relación estrecha con la cotidianeidad de los niños y niñas y su desarrollo personal. Por ejemplo, para conseguir un objeto, pega a su compañero o se lo arranca violentamente (fig. 1) o “nos pegamos porque no somos amigos” (fig. 2). El día a día repleto de situaciones conflictivas activa los resortes agresivos de la persona que debe evolucionar y posicionarse socialmente.

A esta situación que engloba todos los aspectos de la vida, hemos de añadir un factor significativo de nuestro modelo de sociedad fragmentada. Las sociedades más urbanizadas y abiertas a las nuevas tecnologías han disociados dos elementos que en el modelo unificado anterior se mantenían unidos indisolublemente: la violencia del



Figura 1

Paula Guerrero 1ºB

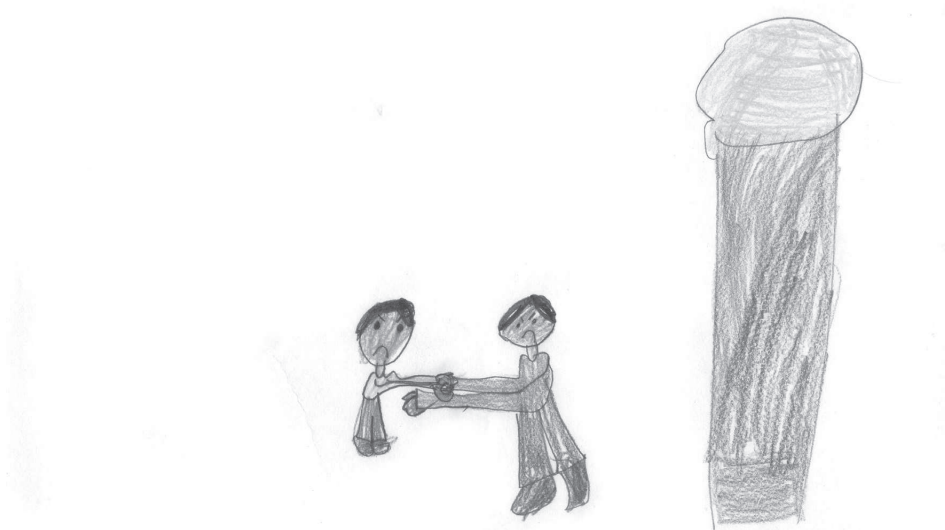


Figura 2

dolor. Somos capaces de ver un sin fin de imágenes violentas a través de los medios y no ligarlas al sufrimiento de las personas que allí aparecen. De hecho muchas veces la reacción ante la violencia es ignorar la recepción de la imágenes para no sufrir. Nuestra sociedad es la sociedad del no-sufrimiento, del bienestar. Vivimos alejados de la experiencia del sufrimiento: nos curamos, operamos y morimos en los hospitales, los cadáveres descansan en los tanatorios y los cementerios están apartados de las ciudades o cercados.

Nuestros niños y niñas juegan a videojuegos de guerra, peleas... en los que no hay consecuencias de sufrimiento de los demás, ni se transmiten emociones de dolor... y sin embargo tenemos altos porcentajes de niños y niñas que sufren ante las desestructuraciones normalmente violentas (psicológica, pero también física) de familias, entornos vecinales o urbanos agresivos... En esta sociedad del bienestar tenemos muchas más personas que sufren y enferman psicológicamente que físicamente.

En esta disociación de violencia y sufrimiento, no todo el mundo sufre igual. El poder distribuye de manera "lógica" la violencia para conseguir el éxito de unos cuantos, y

en este reparto se sigue manteniendo una división de géneros alentada por la relación de poder-sumisión. Las conductas y actitudes basadas en este sistema de creencias sexista y heterocentrista, son sólo la expresión de una estructura basada en la fuerza, androcéntrica y jerárquica. Las mujeres o las niñas en este caso, ejercen menos poder y lo reparten en menor proporción mientras que sufren más la sumisión o la cosificación de su persona a expensas el éxito de otros (véase por ejemplo cuando se convierten en princesas que esperan que otro venga a salvarlas, ese otro suele ser un varón. Fig. 3). Los comportamientos violentos, los comentarios y gestos que los niños aprenden de los mayores, conforman después la infravaloración, subordinación y justifican la violencia contra las niñas y las mujeres. Las niñas y las mujeres están, en este sistema, más expuestas a la violencia, es decir, que las encontramos más a menudo en situación de víctimas. Las mujeres son objeto constante de agresiones específicas, sólo por el hecho de pertenecer a un sexo. Esto, que podemos considerar como violaciones de los derechos humanos es todavía un procedimiento habitual en las relaciones interpersonales y grupales en el mundo. Según Amnistía Internacional, matan más mujeres y niñas diariamente, que por ningún otro tipo de abuso contra los derechos humanos.



Figura 3

Los espacios socializables, es decir, la familia, la escuela y en la actualidad, en mayor medida, la calle son los pilares básicos donde se aprende e introyecta esta cultura de la violencia. Se normaliza y se aprende a vivir con ella, a tolerarla sin que superficialmente nos produzca dolor, aunque no sea real. Al menos aprendemos a ignorarlo, esquivarlo y bloquearlo en nuestro interior, siendo muchas veces incapaces de darle una vía de escape y sanar la herida abierta.

Por eso es fundamental poner las bases necesarias en estos espacios para una educación significativa desde la no violencia. La escuela debería ser, aunque combata contra la fuerza arrolladora de los medios, de la calle, de las familias y amigos, un entorno de relación desde la escucha, de la comunicación entre personas que es la base para una sociedad que busca la paz. Habría de buscar como objetivo el descubrimiento de modelos de relación en paz, imágenes y comportamientos solidarios y cooperativos, no por deber o imposición, sino porque nos hacen más felices.

Nuestra investigación profundiza en este sentido. De los tres ámbitos básicos de convivencia y aprendizaje en los que se desenvuelven los niños y niñas (escuela, familia, calle) hemos elegido el formal para nuestra investigación. Buscamos profundizar en el conocimiento de la identidad de género en la generación y manifestación de la violencia a través de lenguajes abiertos como es la expresión gráfica. Queremos llegar a determinar algunos signos de la violencia aprendida en la infancia, cuáles son los patrones de comportamiento y creencias, tanto violentas como solidarias, que ya se han depositado e interiorizado en los niños y las niñas y como afecta en su identidad de género para luego construir su identidad personal. Hemos investigado a través del recurso gráfico, que en los niños y niñas no es sólo un modo de diversión, sino una forma de expresión, que esta violencia no es un elemento superficial de la cultura sino estructural y simbólico que conforma la vida de las personas y su visión de la realidad y no de la misma manera a todos y todas.

No hemos tratado de analizar dibujo por dibujo, ni a cada niño o niña en particular, sino más bien contrastar aquellos elementos que surgen con frecuencia y coinciden en su entorno representativo y simbólico. Con ello pretendemos acercarnos a la realidad del niño que desea aprender a desenvolverse en la vida y busca con intensidad la manera de hacerlo.

A través de nuestro trabajo recogemos la herencia de estudios previos sobre la violencia en niños y niñas como el de Sylvia G. Feinburg, la cual expuso los resultados de 360 dibujos de lucha y ayuda en niños de 7 y 8 años, y determino que los modos de entender la lucha es distinto en cada sexo. Destacaba además rasgos como el poder, la competitividad y

los espacios públicos para los niños. En las niñas las tensiones se reflejaban más en lo interpersonal identificando la figura agresiva con el sexo masculino.

Hemos enlazado con otro estudio previo que en 2001 realizó el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación (UCM) en el colegio Antonio de Nebrija (Hernández Belver, 2003), realizando una observación de la dicotomía lucha/ayuda, siempre desde la perspectiva de género y analizando otros factores como lo personal/impersonal, los espacios, la influencia de los medios de comunicación, y los juicios de valor del autor, entre otros.

El presente trabajo no puede olvidar las aportaciones de los estudios de Aureliano Sainz (Sáinz, 2001, 2003b y González Ballesteros, 1993) sobre la violencia en escolares a través de dibujos y las investigaciones de Paul Duncum (1997) de la imagen como gestora de la construcción de identidad, desde la realidad de género que sea.

2. Objetivos del estudio

Para profundizar en este ámbito, nos propusimos estos objetivos:

- Avanzar hacia la comprensión del proceso de construcción de la identidad de género en relación a la violencia a lo largo del desarrollo infantil a través del conocimiento de la cultura visual y de las producciones gráficas de los niños y niñas.
- Conocer, describir y analizar las representaciones gráficas de género en relación a la violencia realizadas por niños y niñas entre 4 y 12 años.
- Construir una visión panorámica de las líneas evolutivas detectadas en cuanto a la expresión gráfica de aspectos relativos a la violencia y la identidad de género.
- Apuntar a patrones que se repitan en las concepciones de entender la violencia y la identidad de género, en función del sexo del autor.
- Describir factores que influyen en la comprensión de la violencia de los niños y niñas a través de sus producciones gráficas y su repercusión en su identidad de género personal.

3. Metodología

Así, decidimos realizar una experiencia a través de la representación gráfica en un centro escolar ubicado en la Comunidad Autónoma de Madrid, en un barrio periférico de la capital, Carabanchel.

Para llevar el análisis a cabo, hemos utilizado el **método comparativo constante**, un método muy dinámico y creativo que nos permite recolectar información a la vez que la codificamos y analizamos el trabajo de los niños y niñas. Los autores de éste método (Glaser y Strauss, 1974), reclamaban la necesidad de generar conceptos fundamentados en las observaciones realizadas en estudios concretos (“teoría substantiva”), como paso previo a la elaboración de generalizaciones teóricas de mayor alcance (“teoría formal”). La **Grounded Theory** es útil para describir, explicar y desarrollar teorías sobre fenómenos, principalmente de carácter social, y se utiliza a menudo en campos sociológicos complejos. Parte de que un fenómeno no puede ser definido como estático sino que hay que tener en cuenta el cambio constante como respuesta a las condiciones cambiantes. No busca descubrir condiciones relevantes sino determinar como los actores responden a esas condiciones cambiantes. Se trata de una investigación cualitativa que ayuda a tener cierto pronóstico sobre un fenómeno en concreto con unas circunstancias específicas. En nuestro caso analizábamos *la violencia desde la perspectiva de género en el entorno escolar*. Cada dato (sea pues, cada dibujo) sería un incidente observado y reportado, que presentándose continuamente durante la investigación se convertía en un concepto revelante que apuntaba a una condición, acción o consecuencia.

3.1. Muestra

El centro escolar “Salesianos Carabanchel” es un centro privado concertado con una peculiaridad. El centro, antes dedicado a la enseñanza profesional, había abierto sus puertas en septiembre de 2006 a la enseñanza obligatoria infantil, primaria y secundaria. Esta situación nos llevaba a la siguiente realidad: por un lado los alumnos que llevan desde inicio de curso en el centro provenían de otros centros tanto privados como públicos observando en ellos distintas evoluciones tanto académicas como psicosociales. Por otro lado continuaban llegando nuevos alumnos desde la comisión de escolaridad que mantenían esta heterogeneidad. Por lo general eran alumnos que venían con problemas de otros centros o con necesidad de escolarización por su condición de inmigrantes, muchos de ellos recién llegados.

Teniendo en cuenta esta realidad, realizamos una recogida de datos a principios del segundo trimestre, buscando un equilibrio entre el periodo de adaptación y el inicio de una homogeneidad de estilos y pedagogías en el centro y por tanto en los alumnos y alumnas. Esta recogida se dio en niños y niñas comprendidos entre los 4 y los 14 años (de 2º de Ed. Infantil a 1º de Ed. Secundaria), con 23 nacionalidades diferentes, predominando especialmente las de origen latinoamericano.

Hemos contado con 554 representaciones, de 289 niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera:

Curso	Varones	Mujeres
2º Ed. Infantil	43	26
3º Ed. Infantil	12	11
1º Ed. Primaria	35	25
2º Ed. Primaria	8	11
3º Ed. Primaria	7	6
4º Ed. Primaria	12	8
5º Ed. Primaria	11	9
6º Ed. Primaria	9	18
1º Ed. Secundaria	22	14
Total	159	130

3.2. Procedimiento

Una vez ya en el centro nos propusimos instar a cada niño o niña la tarea de representar gráficamente una pelea y una ayuda sin especificar nada más para evitar los condicionamientos exteriores que pudiéramos provocar. Se les permitía que la técnica fuera libre para que estuvieran más cómodos y dibujaran más fluidamente. El ejercicio consistía en representar en dos hojas independientes una lucha y una ayuda respectivamente. Los niños y niñas daban título a sus dibujos y una vez terminados los explicaban por la parte de atrás. Mientras, junto con el tutor, hacíamos una primera observación participante, donde los tutores aportaban datos en la medida que era necesario para el conocimiento de los niños y niñas.

Para ello analizamos los datos obtenidos de manera cualitativa mediante el estudio iconográfico de las representaciones según una serie de categorías (situación personal/ impersonal; ocupación del espacio/ situación; movimiento/ estatismo; influencia medios comunicación /ausencia; superioridad/ inferioridad; género agresores y agredidos/ género, autor-autora; juicios de valor). Y posteriormente al análisis lo pusimos en relación con el contexto sociocultural del alumnado.

4. Análisis y resultados

Una vez recogida la muestra y ordenadas todas las representaciones, agrupamos las conclusiones en distintas categorías que si bien están interrelacionadas entre sí, merecían una mención aislada por su constancia y relevancia en las representaciones de los niños y niñas.

4.1 La identidad de género y las figuras femeninas

Si atendemos a la identificación de los géneros con figuras gráficas, encontramos que un grupo mayoritario de niños y niñas responden a dualismos de género. De 4 a 6 años los niños tienden a identificarse con los niños y dibujan en su gran mayoría niños y relaciones de tú a tú con otros niños. Las niñas en cambio observan dos tendencias. La primera se trata de un grupo grande en el que representan a niños con otros niños (siempre manteniendo una relación de tú a tú) a modo de genérico. La segunda marca en profundidad lo femenino, y representa personajes femeninos que interactúan entre sí.

A medida que va subiendo la edad las representaciones son mixtas niño-niña, pero se van definiendo los roles de cada uno, especialmente cuando uno cuida o ayuda al otro donde las niñas ejercen esa función de cuidar con más frecuencia que ellos. Aun así las niñas siguen representando más veces la figura masculina y sólo llegando a la preadolescencia, en torno a los 11 años encontramos representaciones femeninas en un contexto de heroicidad con una clara identificación con la autora (fig. 4)

La implicación personal en el dibujo va disminuyendo en función del aumento de la edad y no hay distinción de género.

4.2 Contexto sexual de género de los personajes: Tipos y estereotipos

Encontramos como común entre los 4 y los 8 años que los niños representen los estereotipos que reconocen en su entorno. Muchos de ellos han representado a compañeros que son conflictivos en clase (el *pegón*). En cuanto a la relación de géneros, los niños hasta los 13 años suelen representar en un porcentaje constante acciones violentas contra las mujeres si no muy significativo.



Figura 4

A partir de los siete años encontramos a la figura del **salvador** o protector de una manera constante. Normalmente son figuras masculinas de dos tipos: o un adulto o un niño mayor con algún tipo de relación con el agredido (hermano, primo, amigo del colegio...). Encontramos esta figura en dos tendencias. La de acción directa (cuando alguien se cae y el ayudado) y la de acción defensiva (alguien ha sido agredido y otro acude en su ayuda fig. 5). Cuando aparecen figuras femeninas suelen ser profesoras, pero son datos escasos. Esta representación aparece especialmente entorno a los 8 años.

Resulta interesante reseñar que la idea del amor romántico asociado a la feminidad, hace que la **figura femenina sea pasiva** muchas veces.

Otra de las figuras femeninas que aparece con asiduidad es la de **cuidadora** o la que cura o consuela. Es un rol marcadamente femenino en las representaciones (fig. 6). Cuando aparece la figura masculina está vinculada a la autoridad: médico, padre...

A partir de los 8 años comienza a aparecer la figura del **observador**. Por un lado puede ser activo, aquel que busca a otra persona, normalmente una autoridad para que



Figura 5



Figura 6

resuelva la situación. Por otro puede ser pasivo simplemente observando lo que sucede incluso jaleando la situación. En ambos casos la mayoría de las representaciones son figuras femeninas (fig. 7).

En los casos en que se represente una relación intergenerérica es común encontrar si es la niña activa, en el papel de **cuidadora** y si es el niño activo en el papel de **salvador**.

4.3 Implicación de los sexos: activo/pasivo

En general predomina el **sexo masculino** en las acciones de pelea, también en las representaciones de niñas. Se vincula al ejercicio del poder (porque es más fuerte, porque es mayor, para quitar una cosa) y a la resolución de conflictos de comunicación. Intuimos, aunque podría ser objeto de estudio, que las niñas utilizan el sexo masculino como genérico en algunos casos, sobre todo en los más pequeños y se va distinguiendo sexualmente más en la medida que aumenta la edad. Cuando se refiere a una relación con personas mayores que ellos, normalmente los padres, cada sexo se identifica con su homónimo, pero se repite con frecuencia que los niños prestan algún tipo de ayuda

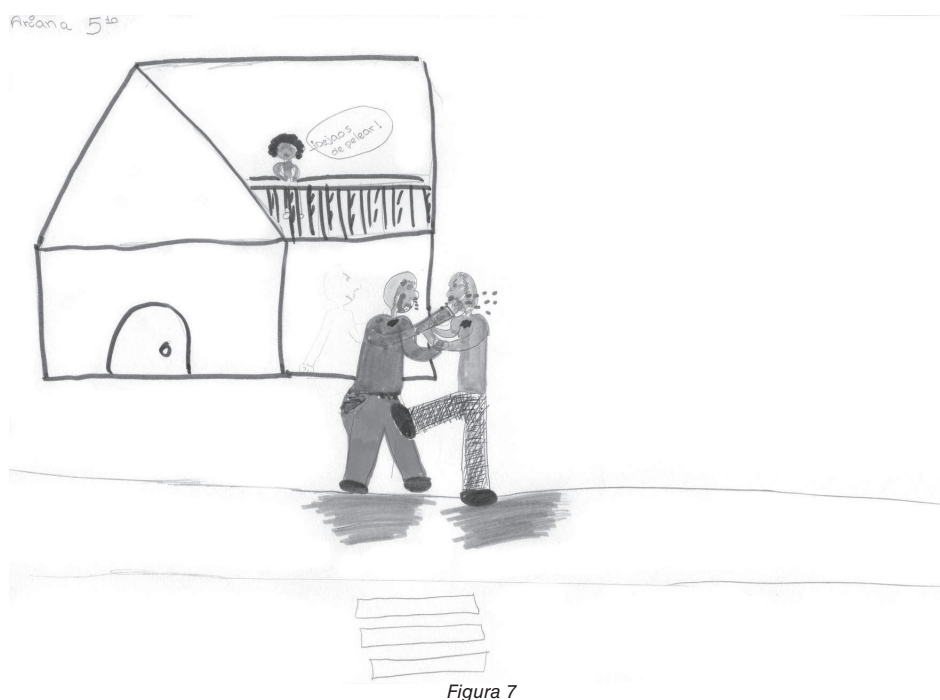


Figura 7

a sus madres, vinculadas a la protección o la fuerza (fig. 8). Encontramos algún caso aislado en el que hay una implicación femenina que defiende a un adulto varón. Cuando la función que está desempeñando el varón es doméstica o valorada como “femenina” las niñas son más propensas a ayudarlo, porque se identifican con esa actividad. Si cabe señalar algún caso que la figura femenina adquiere un papel viril.

Cuando las niñas se interrelacionan como parte dinámica de la acción tienen como rol el del cuidado y por lo tanto atienden a su condición de “pequeñas madres”. En estos casos la figura masculina es pasiva y tiene una connotación clara de pequeñez tanto en edad como en autoridad. Sin embargo cuando se trata de habilidades físicas o de acciones en entornos públicos, las niñas vuelven a su papel pasivo.

4.4 Causas de la violencia

Las causas de la violencia son múltiples y complejas. Queremos señalar las más relevantes en el análisis de esta recogida de datos:

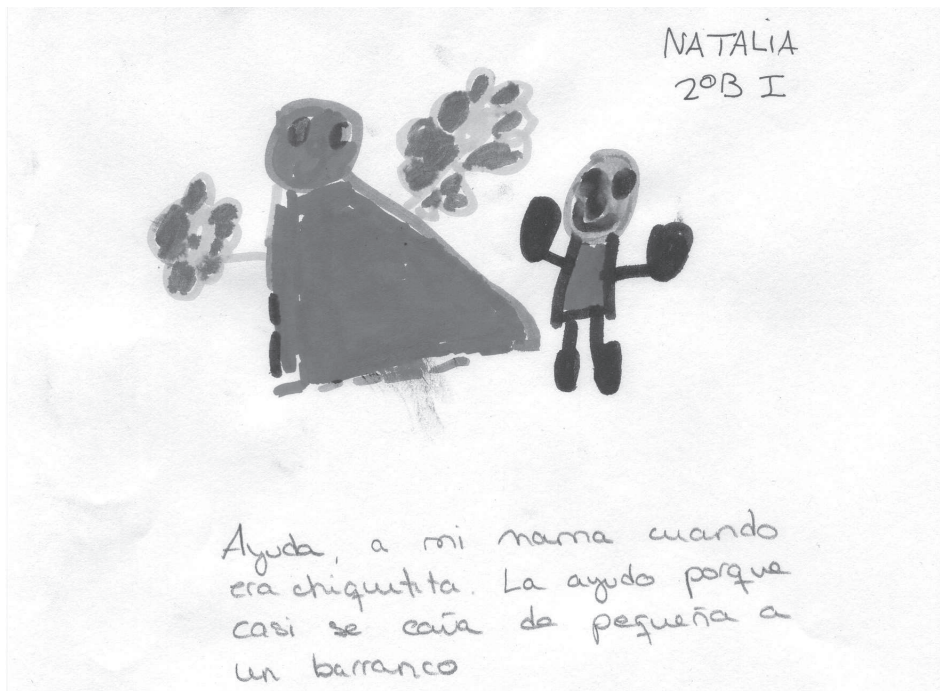


Figura 8

Causa-efecto: Muchas de las acciones violentas son respuestas a una acción o situación previa (*porque me han empujado, porque ha arrancado una hoja, porque me han quitado algo*). Suelen ser reacciones ante una acción incorrecta de otro o ante agresiones hacia el propio niño. En este sentido la representaciones que se dan por una frustración previa hacia el otro (o impotencia hacia si mismo) es frecuente.

Habilidades sociales: especialmente en los niños y niñas de 4 a 8 años la dificultad de verbalizar la tensión con el otro lleva a la agresión. Normalmente los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos y tienen relación con las situaciones cotidianas y como se desenvuelven en ellas.

Amistad/ enemistad: las relaciones afectiva aparecen continuamente en las acciones tanto de violencia como de ayuda. Mantienen esa doble dirección en la que un amigo o amiga puede enfrentarse al otro sujeto, pero a la vez perdonarse o ayudarse por el mero hecho del valor de la amistad. En las niñas de 8 hasta los 13, este rasgo es más marcado, y muchas centralizan sus representaciones en relaciones interpersonales. La amistad como valor puede mover a distintos comportamientos, tanto en niños como en niñas, aunque cuando derivan a peleas las representaciones son más abundantes con figuras masculinas.

Porque me pegó: Es una forma de justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales. En ello subyace el modelo social de dominio y la sumisión y en los casos en que se repite la representación de adulto que pega a niña se remarca el condicionamiento del género. En los más pequeños tiene que ver con su incapacidad de ser críticos con la acción del otro, pero en los mayores se observa que tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás, siendo más frecuente la identificación de la justicia con "hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen". Algunos reflejan la discriminación por cuestiones de etnia o cultura.

La propiedad privada: En los niños y niñas de 4 a 6 años aparece como uno de los condicionantes de la pelea la posesión de objetos. Pero es especialmente entre los 6 y 7 años cuando el porcentaje de representaciones aumenta. El marcar unos espacios y unos objetos como propios están ayudando al niño a desarrollarse como individualidad (fig. 9).

4.5 Ámbitos de la violencia

Normalmente las escenas de violencia y ayuda se han representado en entornos cotidianos. Más pequeños han tendido a representar contextos centrados en su **casa**

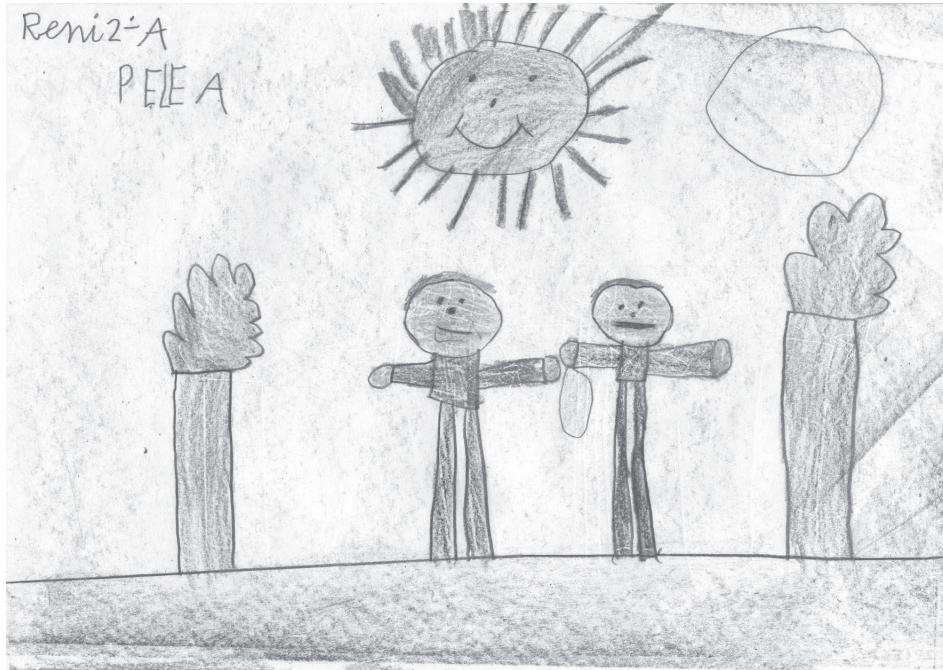


Figura 9

o en la calle en menor proporción. Muchas de los dibujos son de situaciones entre **compañeros**, hermanos, o con vinculación a la **familia** cercana. No hemos observado que en estas edades predominen más unos entornos que otros según el sexo.

Lo que si hemos constatado es que hay una relación directamente proporcional de representaciones en torno a las relaciones de **amistad** a medida que aumenta la edad, siendo muy llamativas e intensas entorno a los 9-11 años. Las niñas lo centralizan muchos más en sus amigas y enemigas, mientras que los niños tienden a expresarlo en el juego de patio, sobretodo fútbol, y en peleas, que todavía tienen una connotación muy grande como juego.

Con los **compañeros** o **amigos** encontramos dos ámbitos llamativos de confrontación tanto en ayuda como en pelea, y mezclándose entre ellas:

1. En la **relaciones de iguales**: las relaciones se mueven en la polaridad de amistad enemistad, incluso con los mismos personajes. Mayoritariamente están vinculadas al juego y las habilidades que el niño tenga para relacionarse con los demás.

2. En las **relaciones de diferentes**: aparecen más en caso de conflicto y violencia. La figura del **mayor** que abusa y arremete se mantiene constante y normalmente son representaciones de varones de dos, tres o cuatro cursos mayores. Es significativo encontrar que la ayuda entre iguales (llamando o acudiendo los amigos) se potencia en estos casos, de forma muy gregaria. Esta realidad se da especialmente en edades comprendidas entre los 7 y los 11 años.

En el ámbito de la **calle**, encontramos más representaciones de hombres en situaciones complicadas, como robos, reyertas o delitos vinculados a propiedades como coches, bolsos... Si aparece una figura femenina normalmente es la agredida.

En los **deportes** encontramos otro ámbito muy recurrente, especialmente el **fútbol**. Estos casos se dan especialmente en niños y en general de todas las edades. Se da tanto en forma de acciones violentas, como en gestos solidarios (fig. 10). Esto se intensifica entre los 8 y los 11 años. A veces la misma mención de un juego se asocia con la violencia. En estos casos la mayoría de las veces la autora es una niña.

Otro de los deportes que destaca con unos porcentajes altísimos de representación es el **boxeo** o **pressing cacht** (que lo trataremos aparte).



Figura 10

4.6 Influencias externas

Los MCM: la influencia de la violencia televisiva en la infancia les influye a corto plazo. Los comportamientos y actitudes que los niños y niñas observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la igualdad, el respeto mutuo, la combinación en un mismo personaje de cualidades femeninas y masculinas...) como de tipo negativo (el sexismo y la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. Los hemos detectado como imitación de lo que acaban de ver en la televisión. En nuestro caso, la mayoría de las representaciones son tomadas de películas de acción (fig. 11) en el que las armas tanto de fuego como de espadas tienen un papel fundamental. Éstas influyen especialmente en los más mayores (a partir de 9 años). Probablemente los videojuegos también influyan.

Literatura y cuentos infantiles: los relatos heroicos y las armas blancas son reforzadores de la violencia simbólica del juego. Encontramos cuentos, serie, películas de contenido violento donde existen dos figuras principales: la del héroe y la del villano. En las representaciones en las que aparece este perfil heroico, la violencia del



Figura 11

héroe está justificada en tanto que se utiliza con fines fundamentalmente altruistas, solidarios. Comprobamos que los niños entorno a los 6 a 10 años reconocen y expresan esta violencia. No sólo encontramos escenas de relatos heroicos sino que en representaciones de situaciones cotidianas el esquema es muy similar, y plasman en lo cotidiano la heroicidad del personaje justificando su violencia. En las niñas no se da tanto esta representación. Pero si que las de edades mayores buscan un modelo femenino activo en el que se sientan importantes por las acciones que realizan.

Los problemas familiares: la violencia en casa del tipo que sea también aparece en algunas representaciones. Muchas de ellas son de peleas entre familiares (madre-padre, abuelo-padre...) especialmente en niños y niñas de 4 a 6 años. En edades mayores encontramos esa violencia representada a través de otros contextos, a veces expresando que son incapaces de distinguir entre ayuda y agresión porque reciben de la misma figura de autoridad las dos cosas (fig. 12 y 13)

La **pertenencia a un grupo** ya sea al nivel que sea (equipo deportivo, grupo callejero...) comienza a tener importancia a partir de los 8 años, especialmente en los varones. Algunas representaciones son muy llamativas por su crueldad y expresionismo (fig. 14).

4.7 El insulto como reforzador de la violencia simbólica

El insulto como modo de agresión se va desarrollando a partir de los 7 años. Los niños y niñas, sin distinción, descubren que también se puede generar dolor en el otro. Sobre todo lo hemos encontrado entre los 8 y los 12 años. Las niñas lo expresan con más hábito (fig. 15) y de forma escrita (en *bocadillos*) dentro de una discusión, mientras que los niños lo hacen la mayoría de las veces también escrito (en *bocadillos*) combinado con la violencia física.

El insulto puede ir acompañado con acciones o gestos agresivos o ser solo violencia verbal. En los primeros casos es más común encontrar representaciones de varones, mientras que en los segundos, son más comunes las autoras y las representaciones femeninas.

4.8 El boxeo y la lucha libre

Los combates de lucha libre de la televisión imitan en muchos sentidos los combates a los que juegan los niños. Esos hombres musculados que provocan a sus enemigos y



Figura 12



Figura 13



Figura 14

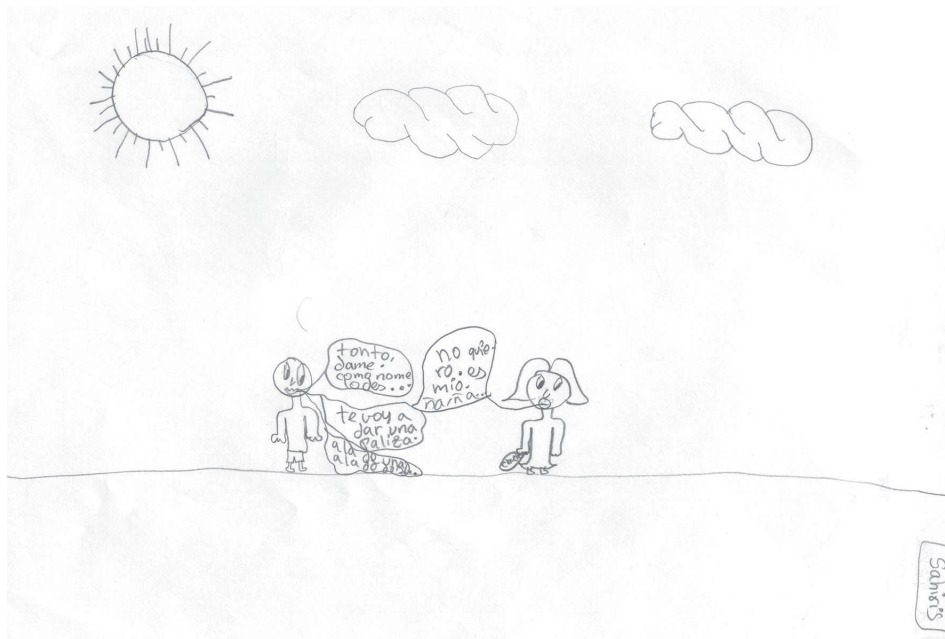


Figura 15

los estampan contra la alfombra, o que rebotan en las cuerdas y vuelan con el puño al frente a través del aire, hacen lo que los niños que juegan a pelearse se ven haciendo a sí mismos en sus mentes. De hecho la lucha libre es ficción (entorno a los 9 años saben que es una coreografía y que nadie sale malherido). Esto que nos parece tan evidente y que nos recuerda Jones (Jones, 2002: 91-92) es la demostración de que nuestros niños especialmente vinculan lucha, con juego y con ficción (fig. 16). Vemos que a lo largo de todas las edades aparecen en un porcentaje muy elevado ring de boxeo. Normalmente están producidos por niños. Lo relacionan con la idea de ganador/ perdedor.

4.9 La diversión

El factor de la violencia como diversión también comienza a aparecer en los mayores. Es llamativo dos tipos de juegos. Cuando el niño disfruta con pegar al otro lo hace de forma activa, siendo él mismo el autor de los golpes. Sin embargo en las representaciones de niñas la figura femenina aparece de observante, se burla y ridiculiza al que está siendo pegado. Esta violencia divertida tiene mucho que ver con la gran diversidad de imágenes de violencia que llegan a resultar divertidas para los niños y niñas. Este fenómeno ocurre, con frecuencia y entre otros, por ejemplo en los dibujos animados o en series destinadas a la audiencia infantil y juvenil (fig. 17). Entre los efectos que esta diversión mediante la violencia televisiva pueden producir cabe destacar el que

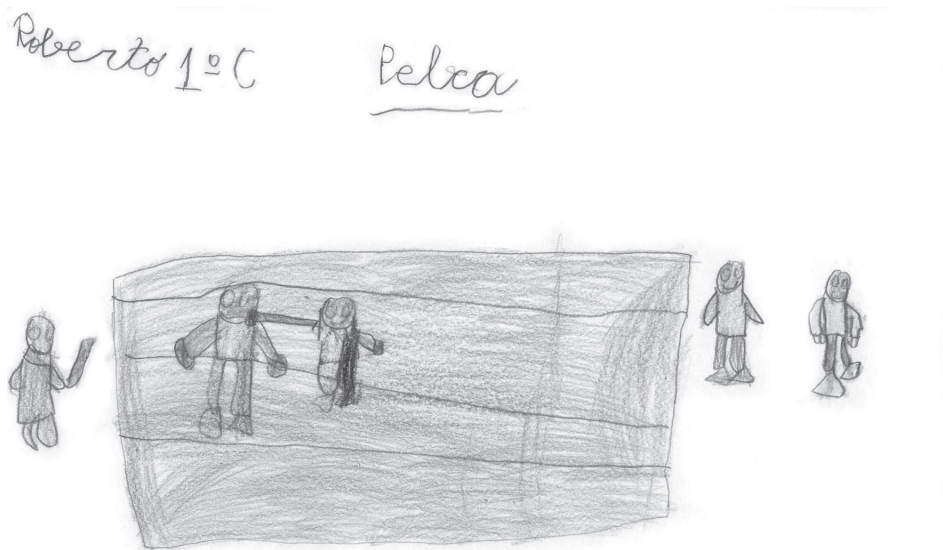


Figura 16

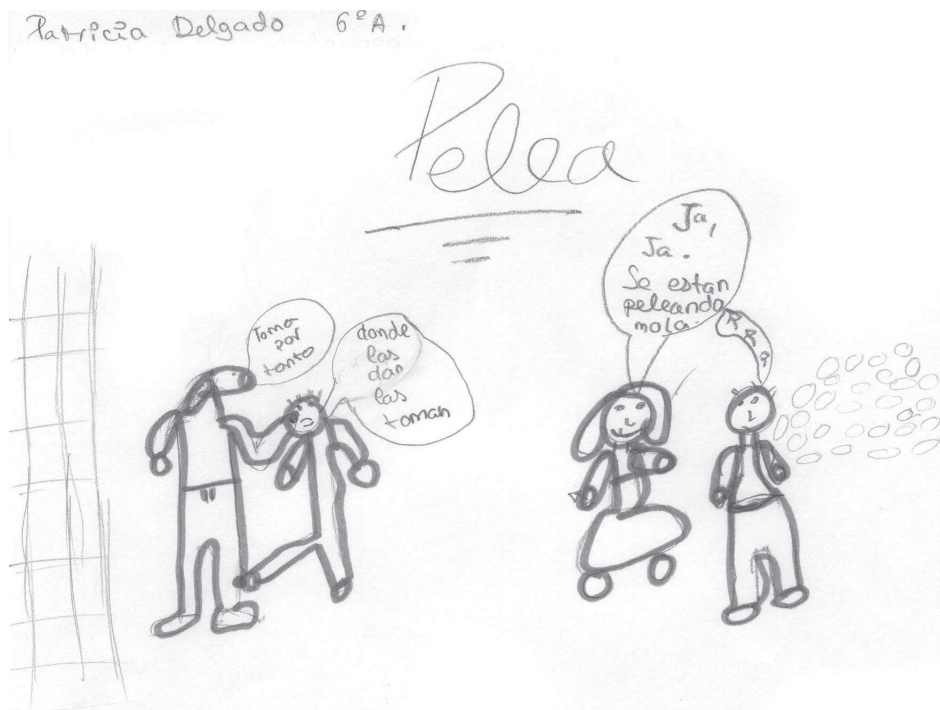


Figura 17

el niño perciba como verdadera diversión la violencia a la que se ve expuesto y que la traslade con mayor frecuencia a sus relaciones sociales. Así pues, entre los niños de 9 a 12 años la violencia es considerada como entretenida y, además, provoca una sensación agradable.

5. Conclusiones

Quisiéramos concluir apuntando a la realidad de la violencia en función del género. Culturalmente el niño sigue encontrando en la violencia un mecanismo de autorrealización y crecimiento personal desde los parámetros sociales que se esperan de él. La fuerza y la intimidación contribuyen a esta ubicación del niño como agente activo en la esfera pública, en este caso en el ámbito escolar. Sus relaciones están basadas en las relaciones de poder-sumisión. En cambio las niñas tienden a tejer una red de relaciones, más compleja, menos conflictiva, pero también más pasiva, sumisa y receptiva.

La violencia hacia el género femenino se observa también en la cotidianidad escolar, en el quehacer de cada día, que resumimos en cuatro aspectos: en la palabra, en las acciones, en la asignación de roles y en los espacios específicos y simbólicos usados por cada persona. Hemos observado que estas conductas que han destacado en el estudio, son conductas que se normalizan y contribuyen al silenciamiento e invisibilidad de las niñas en cuando a autoridad, liderazgo y presencia en las clases, que luego se trasladará a sus propios hogares y a la calle, haciendo de espejo con lo que viven allí. Constatamos, por tanto, que la escuela se convierte en otro ámbito de asignación de roles, donde los niños aprenden a ejercer la fuerza y las niñas a sufrirla.

La desvalorización, invalidación, silenciamiento, ridiculización y feminización de las distintas expresiones hacia las mujeres constituyen estrategias de negación como sujetos sociales, ya que su influencia en lo cotidiano después tendrá el efecto de disminuir la posibilidad de que la voz de las mujeres en la sociedad tenga prestigio y poder (Gregorio Gil, 2006, 25).

Los comportamientos y patrones que hemos observado y a los que nos hemos referido en el apartado anterior nos insisten en la necesidad de que la escuela sea un ámbito de experimentación de alternativas sociales a los modelos patriarcales tradicionales. El reto del siglo XXI debería ser (como sueño y deseo de la autora) la posibilidad de educar en igualdad y libertad, para que cada individuo elija lo mejor posible sus roles en la sociedad. Soñemos pues.

6. Referencias Bibliográficas:

ACASO LÓPEZ-BOSCH, María, FERNÁNDEZ AÑINO, María Isabel y ÁVILA VALDÉS, Noemí (2002): *La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, pp. 195-203.

ARENDRT, Hanna (1970): *On violence*. San Diego, New York: Harvest - HBJ Book.

BASTIDA, Anna (1994a): *Desaprender la guerra: Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona, Icaria.

BASTIDA, Anna (ed.) (1994b): *Sistema sexo-género: unidad didáctica / Seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos*. Barcelona, Graó.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, María José (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.

DUNCUM, Paul (1997): *Subjects and themes in children's unsolicited drawings and gender socialization*. En Kindler, Anna M., ed. *Child development in art*. Reston (Virginia), National Art Education Association.

FISAS, Vicenç (ed.) (1998): *El sexo de la violencia: género y cultura de la violencia*. Barcelona, Icaria.

GLASER B.G., STRAUSS A. L. (1974): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

GONZÁLEZ BALLESTEROS, Luz [ed.]; SAÍNZ MARTÍN, Aureliano, SÁNCHEZ CORRAL, Luis; HENS MUÑOZ, M.^a del Mar (1997): *Signos y cultura de la violencia: una investigación en el aula*. Córdoba, Universidad de Córdoba.

GREGORIO GIL, Carmen [Colaboradoras: María Espinosa Spinola y Manuela Molina Oliver] (2006): *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.

JONES, Gerard (2002): *Matando monstruos: por qué los niños necesitan fantasías, super-héroes y violencia imaginaria*. Barcelona, Ares y Mares.

LÓPEZ F. CAO, Marian (2002): *La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente*. Arte, individuo y sociedad, pp. 145-171.

LÓPEZ F. CAO, Marian (2003): *El arteterapia y la educación para el desarrollo humano*. Arte, individuo y sociedad, pp. 247-253.

LÓPEZ F. Cao, M. (2003): *Educación artística y equidad de géneros*. En Hernández Belver, M. *Arte, Infancia y Creatividad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid.

SAÍNZ, Aureliano (2001): *Las ideas de la paz y la violencia en los escolares: análisis a través del dibujo*. Córdoba, Ayuntamiento de Córdoba.

SÁINZ, A. (2003a): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid, Eneida (2.^a ed. 2006).

SÁINZ, A. (2003b): *El dibujo libre de tema como instrumento de investigación en el campo de la Educación en valores. Un estudio acerca de las ideas de la violencia en los escolares*. Arte, individuo y sociedad, pp. 345-351.

SÁNCHEZ ALARCÓN, A. (1991): *Análisis expresivo y estético de dibujos infantiles*. Cádiz, Universidad de Cádiz.