Facultad de Ciencias de la Comunicación

Representaciones Sociales en Niños y Niñas sobre Género a partir de la Interacción Comunicativa

Investigación realizada con alumnos de primero de secundaria de 11, 12 y 13 años del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM)

Tesis para obtener el título de

Licenciada en Comunicación

PRESENTA

Karla Gabriela De Jesús Hernández

DIRECTORA (es) DE TESIS

Mtra. Abril Celina Gamboa Esteves

H. Puebla de Z. Diciembre 2019

Índice

Introducción 4
Capítulo I. Perspectiva epistemológica 6
Planteamiento del problema 7
1.1 Problema práctico 9
1.2 Problema de investigación 11
1.3 Objetivos 14
1.3.1 Objetivo general 14
1.3.2 Objetivos específicos: 15
1.4 Justificación 16
Capítulo II. Perspectiva teórica 20
2.0 Macrocategoría: Representaciones sociales en el discurso de género 22
2.0.1 Discurso de género 24
2.1 Sub-categoría 1: Función de Orientación 28
2.1.1 Variable 1: Norma de Originalidad 30
2.1.2 Variable 2: Norma de Desviación 31
2.1.3 Variable 3: Norma de Objetividad: 32
2.2 Sub-categoría 2: Función Identitaria 33
2.2.1 Variable 1: Atributos caracteriológicos 35
2.2.3 Variable 3: Red personal de relaciones íntimas 36
2.2.4 Variable 4: Conjunto de objetos entrañables 37
2.2.5 Variable 5: Biografía incanjeable 38
2.3 Sub-categoría 3: Función de saber 39
2.3.1 Variable 1: Objetivización 41
2.3.2 Variable 2: Anclaje 42
2.4 Sub-categoría 4: Función justificadora 43
2.4.1 Variable 1: Prejuicios 43
2.4.2 Variable 2: Estereotipos 44
Capítulo III. Perspectiva metodológica 45
3.1 Técnicas de investigación 47
3.2 Instrumentos de investigación 51
3.3 Unidades de observación 56
Capítulo IV. Análisis de datos 58
4.1 Sobre la función de orientación. 64

4.2 Sobre la función de identitaria.....73
4.3 Sobre la función justificadora 90
Capítulo V. Hallazgos y resultados 97
5.1 Hallazgos.....98
5.1.1 Función de Orientación.....98
5.1.2 Función identitaria.....100
5.1.3 Función justificadora. 104
5.1.4 Función de saber.....106
Conclusiones.....111
Bibliografía.....113

Introducción

Los discursos orientados a la desigualdad, prejuicios y estereotipos culturalmente aprendidos que etiquetan a hombres y mujeres en prácticas, hábitos y costumbres en los que están inmersos desde pequeños, han sido los principales detonantes para analizar, en esta investigación, sobre la construcción de la representación del género propio y del género contrario.

En esta tesis, que se propone para la obtención del grado de la Licenciatura en Comunicación, la investigación, que a continuación se presenta, contiene un análisis detallado sobre las representaciones sociales, en torno a la construcción del género femenino y masculino, en niños y niñas de 11, 12 y 13 años a partir de la interacción comunicativa, específicamente a partir del discurso que, expresado por parte de padres de familia, maestros y maestras hacia niños y niñas, representa los principales núcleos sociales en donde se desarrollan los sujetos de estudio, es decir, los infantes: la casa y la escuela.

En primer lugar, se presenta la Perspectiva epistemológica, es decir, el planteamiento de la investigación que, a partir de una posición constructivista sobre el proceder para investigar, significa explicar al lector o lectora desde dónde miramos un problema en la sociedad y cómo surge la importancia de investigar sobre dicho tema con la finalidad de conocer más acerca de esto. Así, dentro de la Perspectiva epistemológica se presenta el planteamiento del problema, primeramente, como lo que es un problema práctico y, posteriormente, de investigación, así como los objetivos y las preguntas de investigación que nos guiaron en la adquisición y desarrollo de conocimiento, pues nos ayudaron a delimitar el campo de visión que nos permite indagar sobre el tema que realmente nos interesa y que, como ya se expresó, trata acerca de la construcción de género entre niños y niñas, del cual, también, se da una justificación que, a modo de estado de la cuestión, nos permite afirmar la importancia de la investigación.

Posteriormente, se expone la Perspectiva teórica, donde encontraremos la unidad de análisis y de observación, las cuales comprenden y profundizan sobre el cuerpo teórico que se propuso para estudiar la pregunta de investigación y el objetivo general, así como las preguntas y objetivos específicos. La perspectiva

teórica es muy importante pues funciona como una base sobre la que se partirá para conocer el aspecto del mundo que nos incumbe, en este caso, se consideró que la teoría de representaciones sociales, era la base adecuada para diseñar la unidad de análisis pues, a partir de esta, es posible identificar elementos de la interacción comunicativa conforme a las funciones sociales que propone: función de saber, función de orientación, función justificadora, función identitaria, mismas que fueron analizadas a partir de un aspecto comunicacional: el discurso de niños y niñas proveniente de la aplicación de un instrumento de investigación conocido como Carta asociativa.

Después, se presenta la Perspectiva metodológica. Este apartado funciona como una base para la acción, pues delimitó el actuar de la investigadora, propiciando técnicas e instrumentos para recabar la información que nutrió a la investigación y que, como se expresó en el párrafo anterior, se basó, por una parte, en el discurso generado a partir de la Carta asociativa, pero también, consideró la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas entre los niños y niñas participantes en este estudio. Esta perspectiva tomó en cuenta las capacidades de los interlocutores para resolver ambos instrumentos y, una vez obtenida la información a partir del trabajo de campo, se procedió a sistematizar los datos para continuar con el siguiente apartado: Análisis de datos.

El capítulo dedicado al análisis de datos permite conocer las respuestas que dan los interlocutores y nos invita a la reflexión. En este apartado se conjugan las bases teóricas con los resultados obtenidos de la sistematización derivada del trabajo de campo, a partir de los cuales es posible empezar a identificar ciertos hallazgos sobre el tema que estamos investigando. Posteriormente, una vez analizados los datos y haberlos sometidos a reflexión teórica, se presentan los hallazgos y resultados, en donde conoceremos cómo los infantes crean su representación del género y cómo la reproducen.

La investigación, finalmente, cierra con el apartado de Conclusiones, donde se responderán las preguntas y objetivos de investigación, asimismo se darán a conocer los problemas que se presentaron durante la realización de esta

investigación, sugerencias y aportes para estudios posteriores que se llegasen a realizar sobre este tema.

Capítulo I. Perspectiva epistemológica

La perspectiva epistemológica se refiere a la adquisición del conocimiento y parte de las preguntas de qué, cómo, dónde y desde dónde conocemos. “Todo conocer es un hacer por el que conoce (…) todo conocer depende de la estructura del que conoce [por ello, podemos decir que] conocer es acción efectiva, efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo” (Maturana y Varela, 1999:23-28). Es decir que como seres humanos estamos inmersos en un continuo aprendizaje acerca de lo que nos rodea, de manera innata decidimos los factores que nos proporcionaran conocimiento e indagamos al respecto hasta conseguir lo que buscamos. Inclusive hasta lo más pequeño posee información basta.

De acuerdo con la Real Academia Española (2014), la palabra género tiene diferentes conceptos, en este caso será definido como el “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes”. Con base en lo anterior, se infiere que existen varias características atribuibles a cada género, por ejemplo, lo biológico que hace referencia a la constitución anatómica que diferencia a un hombre de una mujer y lo social, a lo cual nos referiremos como el sentido común o doxa; es decir, los estereotipos, creencias, opiniones, forma de comportarse, que ha pasado de generación en generación, que ha sido atribuido al hombre y a la mujer con la finalidad de diferenciarlos. De esta forma, la distinción analítica entre hombres y mujeres depende de la condición social que los diferencia biológica, psicológica y culturalmente, para esta investigación, el discurso generado en los contextos familiar y escolar es una forma social que se considera para explicar esta distinción analítica conforme a las preguntas de investigación que, más adelante se expondrán.

A continuación, se presenta el planteamiento del problema con la finalidad de sustentar lo dicho anteriormente, de esta forma se expondrá la importancia de

investigar este tema que se ha vuelto costumbre a tal forma que se trasmite de generación en generación, así pues, atañe en primera instancia a la investigadora y al mismo tiempo a la sociedad conocer a fondo este tema.

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de México, las costumbres y tradiciones se han transmitido de generación en generación a través del discurso, siendo aprendidas y reforzadas mediante la observación, generándose así, una forma de educar a los recién llegados sobre su cultura.

De acuerdo con Francisco Larroyo (1947) “la historia de la educación permite contemplar el proceso dinámico mediante el cual la cultura se gesta y se difunde” (p.45), es decir, la organización social que tenían los pueblos antiguos y la evolución que ésta ha tenido desde entonces, produciéndose así, el origen de los conocimientos, comportamientos y habilidades adquiridas por una persona sobre su cultura.

Siguiendo a Larroyo (1947), en las tribus nómadas existía una clara división del trabajo basada en la diversidad de género y edades; mientras que los hombres se dedicaban a la guerra y caza, las mujeres realizaban actividades relativas al servicio de otros, es decir, las hoy llamadas labores del hogar; asimismo, los niños debían ayudar a sus padres: los niños a los padres y las niñas a las madres. Fue así que mediante la observación e imitación los niños fueron adquiriendo diversas habilidades diferenciadas siempre por el género, los jóvenes aprendieron a luchar contra sus enemigos y las jóvenes a la siembra y cosecha de frutos comestibles.

Todos estos conocimientos acerca de la clasificación de género siguen presentes en nuestro tiempo, aunque ya en menor magnitud; sin embargo, basta con ver a niñas jugando a la “comidita” y a la “casita”, mientras los niños juegan con “carritos” y “pelotas” para entender que las diferencias respecto al género están asociadas con objetos culturales y prácticas sociales desiguales, es decir, en tanto las prácticas permean la construcción del comportamiento pero, a la vez,

limitan el mismo en tanto se trata de procesos de socialización implicados en la configuración de la identidad de género.

Expuesto lo anterior es posible afirmar que existe un discurso de género que se ha transmitido de generación en generación, el cual, si bien ha cambiado a lo largo del tiempo, sigue conservando los elementos principales que inducen a niños y niñas a comportarse de una forma que, según dicho discurso, determina ciertas prácticas y formas de pensar.

De acuerdo con el Informe Nacional sobre Violencia de género en la Educación Básica en México realizado por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, en 2009, 40.7% de estudiantes varones y mujeres de primaria y 35.2% de secundaria piensan que si le faltan el respeto a una mujer es porque ella lo provoca, asimismo, más del 70% de estudiantes varones y mujeres primaria y secundaria piensan que el hombre es el que tiene la mayor responsabilidad para llevar el dinero al hogar; así como tienen mayor propensión para juegos fuertes, como el futbol.

Así, pues, podemos confirmar que la transmisión de estereotipos de género define nuestra dinámica social, desde la forma en que interactuamos con nuestros semejantes hasta la forma en que nos comportamos. Debido a lo anterior, desde sus primeros años de vida, los infantes reciben y aprehenden inconscientemente un discurso de género que trasladan a su entorno social, en donde la interacción con su grupo puede validar o no dicho discurso.

Por esta razón, el grupo de estudio seleccionado es un grupo de trece alumnos de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla, Puebla.

1.1 Problema práctico

De acuerdo con Booth, Colomb y Williams, “un problema práctico tiene su origen en el mundo y tiene un coste en dinero, tiempo, felicidad, etcétera. Se resuelve modificando algo en el mundo, haciendo algo” (2008: 71). Es decir, un problema práctico es aquello que observamos desde nuestra cotidianidad, lo que se presenta en un momento y que puede ser resuelto cambiando algo, cuya solución puede ser inmediata. Así pues, el problema práctico puede ser resuelto realizándole preguntas de sentido común.

Siguiendo a Hornung “[...] Un problema es un estado insatisfactorio debido a una razón cualquiera que debe ser relevado” (Hornung 2006:50). Por lo tanto, podemos definir un problema práctico como aquella situación no deseada que se origina en el mundo que nos rodea.

Expuesto lo anterior, el problema práctico en esta investigación; es decir, el problema que anima la investigación se presenta con la siguiente afirmación:

En México existe un discurso de género que se ha transmitido de generación en generación, el cual se ve reflejado en el comportamiento y forma de pensar de niños y niñas.

Este enunciado surge a partir de la observación del entorno por parte de la investigadora; en donde es posible notar la desigualdad de género que existe; por ejemplo, en el ámbito laboral donde se les paga más a los hombres por hacer el mismo trabajo que las mujeres. Asimismo, se sustenta su condición en los datos y cifras proporcionados por la UNICEF anteriormente mencionados. De esta forma es factible mencionar que el problema práctico es, de cierta forma, lo tangible de la investigación.

Para resolver el problema práctico se proponen preguntas realizadas desde el sentido común, particularmente una pregunta general y dos específicas, siendo la pregunta general planteada de la siguiente forma:

1. *¿De qué forma los niños y niñas aprenden mensajes de desigualdad de género?*

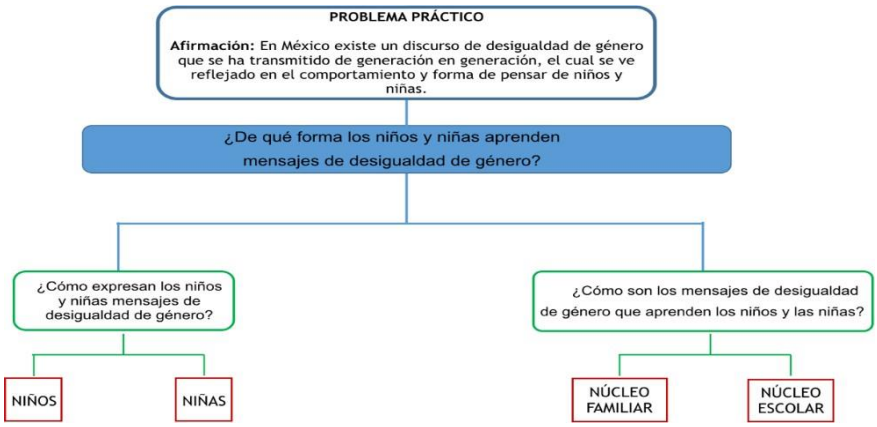
Se propone esta pregunta general debido a que el interés de la investigadora recae en saber cómo se transmite dicho discurso de desigualdad, a través de qué, quiénes y cómo, para conocer de qué forma es aprehendida por los niños y las niñas que lo reciben. Posteriormente se plantean las preguntas específicas:

2. *¿Cómo expresan los niños y niñas mensajes de desigualdad de género?*

Se expone esta pregunta específica para ayudar a responder el problema práctico. Lo que se pretende resolver es la forma en que los infantes se manifiestan al aprender dicho discurso de desigualdad. Y finalmente se propone la segunda pregunta específica:

3. *¿Cómo son los mensajes de desigualdad de género que aprenden los niños y las niñas?*

Esta última pregunta pretende conocer cuáles son los elementos que han permeado en el discurso de género que han permitido la repetición de formas de actuar y pensar de las personas. De esta forma queda representado el esquema del problema práctico considerando la afirmación, las preguntas y unidades de observación o sujetos posibles de estudio:



Esquema 1. Problema práctico
Fuente: Elaboración propia, KGDJH.

Así pues, el costo de dicho problema es que el discurso de género seguirá reproduciéndose, de la misma manera, hablando de lo que se pierde en términos de conocimiento éste discurso continuará afectando el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas; por lo tanto, este problema, más allá de buscar una solución, demanda una investigación a profundidad, de esta manera comprenderemos mejor el comportamiento de los infantes, y quizá también la estructura familiar y escolar.

1.2 Problema de investigación

Para ayudar a resolver el problema práctico, se plantea un problema de investigación que es definido por Booth, Colomb y Williams como aquel que "se origina en la mente del investigador, debido a un conocimiento incompleto o una comprensión errónea. Es posible aplicar la solución del problema de investigación a la resolución de un problema práctico, pero no se resuelve el primero modificando algo en el mundo sino aprendiendo más acerca de algo o comprendiéndolo mejor". (2008: 71)

Por lo tanto, mientras el problema práctico surge desde el entorno inmediato que observa la investigadora, el de investigación, surge de la necesidad de conocer a profundidad cómo el discurso de género afecta en el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla; asimismo, cómo construyen su identidad y orientan su comportamiento a partir de este discurso. De tal manera que el problema de investigación se plantea de la siguiente forma:

Desconozco cómo el discurso de género afecta en el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla, Puebla

La motivación de la investigadora es conocer cómo se modifica el comportamiento e interacción de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla dentro de sus grupos de pertenencia (como la familia y la escuela) al ser receptores de un

discurso de género, asimismo, se plantea cómo es que dicho discurso cambia la forma en que los infantes adquieren conocimiento del mundo que los rodea a partir de la perspectiva de este discurso de género.

Al mismo tiempo se enuncia el costo del problema de investigación:

Costo: De continuar la condición del problema de investigación, ignoraré las formas de reproducción, percepción y aprehensión del discurso de género.

Así, pues, si desconozco cómo afecta el discurso de género en el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas, no comprenderemos las características que permiten la reproducción de dicho discurso y se ignorarán cuáles son las maneras en que el discurso aprehendido por niños y niñas es replicado.

A continuación, se plantean las preguntas de conocimiento:

¿Cuál es la representación social sobre el género entre niños y niñas de 11, 12 y 13 años de edad a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar?

Para responder esta pregunta, se optó por la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (1961), debido a que esta teoría plantea que la construcción y apropiación del mundo es partir de la creación de conceptos del entorno que nos rodea con base en la información que circula en el mismo, es decir que es posible aplicarla a diferentes problemas encontrados en la sociedad y por lo tanto en la vida diaria. De esta forma se pretende conocer cómo los niños y las niñas construyen y se apropian del mundo a partir de un discurso de género.

Para identificar cómo los niños de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla construyen el mundo a partir de discursos de género, se sugieren cuatro preguntas específicas para reforzar la pregunta de investigación, las cuales son:

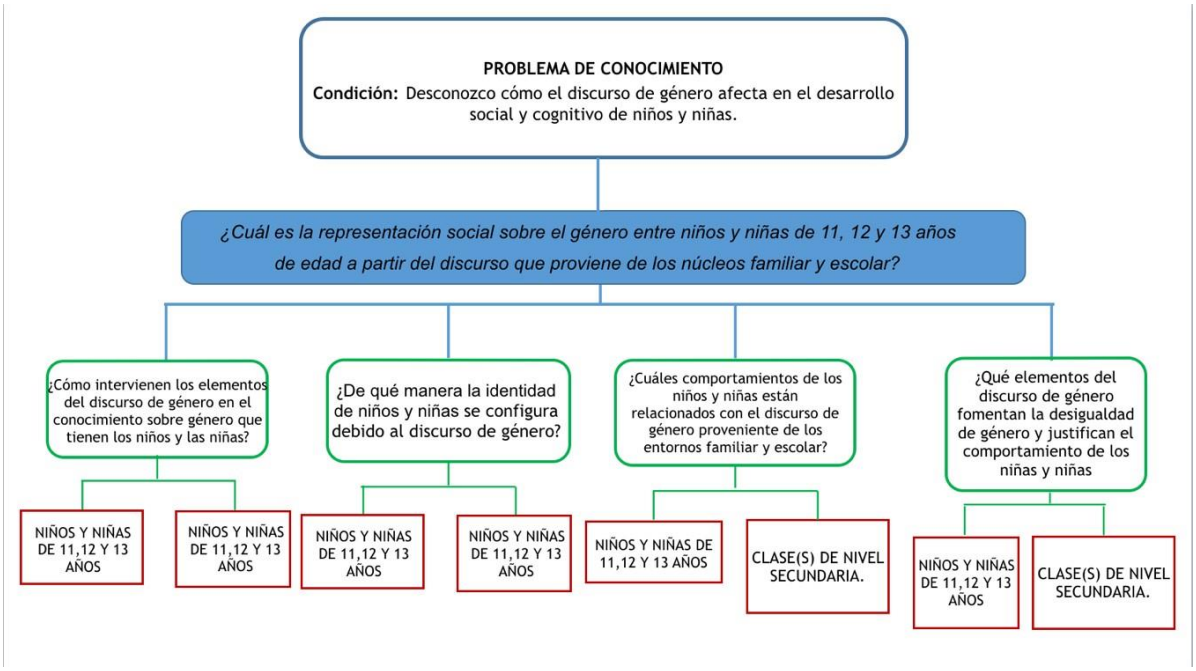
1. *¿Cómo intervienen los elementos del discurso en el conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?*

2. *¿De qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se afecta debido al discurso de género?*

3. *¿Cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar?*

4. *¿Qué elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?*

De la siguiente forma está representado el esquema del problema de investigación, considerando el problema de conocimientos, las preguntas y unidades de observación específicas:



Esquema 2. Problema de investigación.
Fuente: Elaboración propia, KGDJH.

Por esta razón, es importante conocer a fondo el discurso de género que permanece en las generaciones, sus elementos y las formas de reproducción de las que somos receptores para comprender por qué la desigualdad de género sigue siendo un tema recurrente en la sociedad actual.

Este trabajo de investigación servirá para dejar evidencia de la desigualdad de género que se fomenta mediante el discurso y así reflexionar sobre el tema. Se pretende que esta investigación quede como registro de un aspecto de la dinámica de la sociedad en la que nos desenvolvemos y que los lectores decidamos modificar alguno de los elementos de desigualdad que están presentes en nuestro discurso diario. Asimismo, se desea crear conciencia sobre la forma de pensar en cuánto al género, de esta forma se buscará incentivar un cuestionamiento interno acerca del discurso establecido y de alguna forma empezar a modificar poco a poco la dinámica de la sociedad.

De acuerdo con lo ya expuesto, se procede a presentar los objetivos de la investigación.

1.3 Objetivos

Los objetivos planteados surgen a partir de las preguntas de investigación con la finalidad de proyectar las metas de este trabajo.

1.3.1 Objetivo general

Comprender[1] la representación social de género de los niños y niñas de 11,12 y 13 años de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar.

[1] Comprender: Entender, alcanzar o penetrar algo. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro. RAE (2014)

1.3.2 Objetivos específicos:

1. Conocer cómo intervienen los elementos del discurso de género en el conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla

2. Identificar[2] de qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se configura/afecta debido al discurso de género

3. Identificar cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar

4. Conocer[3] elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla

De la siguiente forma está representado el esquema de objetivos:

[2] Identificar: Dar los datos personales necesarios para ser reconocido. Dicho de dos o más cosas que pueden parecer o considerarse diferentes: Ser una misma realidad. RAE (2014)

[3] Conocer:Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de l as cosas. RAE (2014)

Pregunta	Objetivo
Pregunta General de investigación ¿Cuál es la representación social sobre el género entre niños y niñas de 11, 12 y 13 años de edad a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar?	**Redactar la pregunta iniciando con un verbo** *Comprender* la representación social de género de niños y niñas de 11,12 y 13 años a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar.
Preguntas específicas de investigación ¿Cómo intervienen los elementos del discurso de género en el conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?	**Redactar para cada pregunta específica un objetivo** *Conocer* cómo intervienen los elementos del discurso de género en el conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla
¿De qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se configura/afecta debido al discurso de género?	*Identificar de qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se configura/afecta debido al discurso de género*
¿Cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar?	*Identificar* cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar
¿Qué elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?	*Conocer* elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla

Esquema 3. Objetivos de investigación

Fuente: Elaboración propia, KGDJH.

1.4 Justificación

En 2013 la Red por los Derechos de la Infancia en México en conjunto con la Secretaria de Desarrollo Social, SEDESOL, elaboraron el Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia, llamado “La desigualdad de género comienza en la infancia”. La autora, la psicóloga Alma Rosa Colín dice que “la desigualdad en que se educa desde la infancia es la escuela básica del resto de las desigualdades sociales” (pág. 39), es decir, los conocimientos adquiridos desde infantes son desarrollados de tal forma que fundamentan el comportamiento adulto, el cual es parte importante de la dinámica de la sociedad; así pues, la desigualdad de género se logra mantener y perdurar en las estructuras sociales.

Patricia Guerrero en (2010: 1027), en su artículo “Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito” define el concepto de desigualdad como: “Adjetivo, derivado de igualdad que, en latín, significa que igual es de la misma naturaleza, cantidad o calidad que otra cosa. Ser desigual, por lo tanto, es ser de otra naturaleza, no tener lo mismo o ser de otra calidad”.

Claudia Guichard Bello en (2015: 23) en el “Manual de comunicación no sexista” incluye la definición de Nuria Varela sobre el concepto género:

> La noción de género surge a partir de la idea de que lo ‘femenino’ y lo ‘masculino’ no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. Por género se entiende, como decía Simone de Beauvoir, “lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana”. Es decir, todas las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades y hasta carácter que se han exigido que tuvieran las mujeres por ser biológicamente mujeres. (Varela, N., en Bello, C., 2015: 23)

De la misma forma, en el manual “La desigualdad de género comienza en la infancia” el concepto género se define como:

> Las diferencias de atributos y oportunidades socialmente construidas asociadas con el hecho de ser hombre o mujer, y a las interacciones y relaciones sociales entre hombres y mujeres. El género determina lo que es esperado, permitido y valorado en una mujer o en un hombre en un contexto histórico político, económico, social y cultural determinado. (2013: 138)

Y menciona el concepto igualdad de género de la siguiente manera:

> La ausencia de toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las

> libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (2013: 138)

Asimismo, de acuerdo con el Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México, realizado por la UNICEF en 2009, 85.7% de estudiantes en primaria y 79.3% de secundaria piensan que los varones sí deben terminar sus estudios y prepararse para mantener su futuro hogar. Por esta razón, es importante saber cuáles son los conocimientos impartidos en las escuelas, asimismo, cuál es el discurso predominante que genera la repetición de la desigualdad, debido a que las cifras encontradas por dicho informe revelan el tipo de discurso predominante respecto a las responsabilidades y obligaciones que los varones asumen para sí mismos.

Marina Subirats, catedrática emérita del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), evaluó la atención que le prestaban los profesores a hombres y mujeres por el número de palabras que les dirigía y el resultado fue que ellas recibían una cuarta parte menos de palabras, es decir, atención. Dice que “El profesorado sigue poniendo más interés en los niños porque llaman más la atención, se portan peor porque son estimulados a demostrar que son fuertes y que son protagonistas, mientras que a las niñas se les suele otorgar el papel de más maduras e incluso se las utiliza para ayudar a la maestra en el cuidado o aprendizaje de los niños”. (Rius, M., (2013)

De esta manera se muestra una de las formas de reproducción del discurso de género, puesto que se puede observar en las acciones, verbales o no verbales, de los profesores y en las aseveraciones que ellos mismos hacen e implantan en los estudiantes.

Igualmente, en 2007, Inmaculada Oliveres i Prat, profesora de música de nivel primaria en España, examinó la temática y el tratamiento de la mujer en el repertorio de canciones que se enseña a los estudiantes, analizó 308 canciones diferentes que aparecen en los libros de música y observó que existe una disminución importante de la mujer, afirma que

> Las canciones que se fijan en las mentes infantiles muestran una visión parcial y obsoleta de la sociedad, muestran a los hombres como protagonistas principales de las historias, muestran mujeres encaminadas hacia el matrimonio y la maternidad, muestran mujeres adultas que son madres sin oficio ni beneficio, personajes femeninos siempre felices… (Rius, M., (2013)

Una vez más se exhibe el discurso de género, donde mientras a los niños se les muestra como valientes y fuertes, a las mujeres se les percibe indefensas y sumisas. Así pues, el discurso presenta otra forma de reproducción, mediante la música que es diseñada para ser impartida en la escuela básica, esto muestra que no es necesario que esta idea de desigualdad provenga de una persona para ser razonada y aceptada. Por otra parte, esto también es reflejo de la música más escuchada actualmente[4], es decir que esta dinámica no permanece en la escuela, sino que evoluciona hacia un discurso desarrollado en el que involucra aspectos, ahora de la vida adulta, pero conserva los elementos de desigualdad.

De esta manera, justifico la condición del problema de investigación debido a que se conoce cómo se produce y reproduce el discurso se género; sin embargo, se desconoce cómo este discurso afecta en el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas, si bien es posible observar cómo se comunican utilizando dicho discurso, aún queda por averiguar cómo modifica o condiciona la interacción y el aprendizaje de los infantes, con la finalidad de identificar cuál es la representación social que poseen.

Es por eso que, con esta investigación, es importante evidenciar la desigualdad de género que se reproduce mediante el discurso, la cual funciona como principio de estereotipos, creencias, opiniones, etc. que fomentan un comportamiento diferenciado por la forma en que asumimos nuestros roles de género. Comprender que el discurso tiene diversas formas de reproducción, que son relevantes para la conservación de la desigualdad, permite pensar en

[4] Ejemplos de música actual que representan varones "machos" y mujeres sumisas: "Cuatro babys" de Maluma. "Mujeres talentosas" de Ñejo y Dálmata. "Ginza" de J Balvin. "El tierno se fue" de Calibre 50.

maneras de incentivar la participación de las personas, tanto hombres como mujeres, para cuestionar la desigualdad presente en el discurso y, en el mejor de los escenarios, contribuir a la reestructuración de esos elementos con la intención de mejorar las estrategias de educación.

Es por lo que, este trabajo de investigación pretende dejar evidencia de la desigualdad de género que se fomenta mediante el discurso y así reflexionar sobre el tema. Asimismo, se desea que este trabajo quede como registro de un aspecto de la dinámica de la sociedad en la que nos desenvolvemos y que los lectores decidamos modificar alguno de los elementos de desigualdad que están presentes en nuestro discurso diario. Y finalmente, se pretende crear conciencia sobre la forma de pensar en cuánto al género, de esta forma se buscará incentivar un cuestionamiento interno acerca del discurso establecido y de alguna forma empezar a modificar poco a poco la dinámica de la sociedad.

Capítulo II. Perspectiva teórica

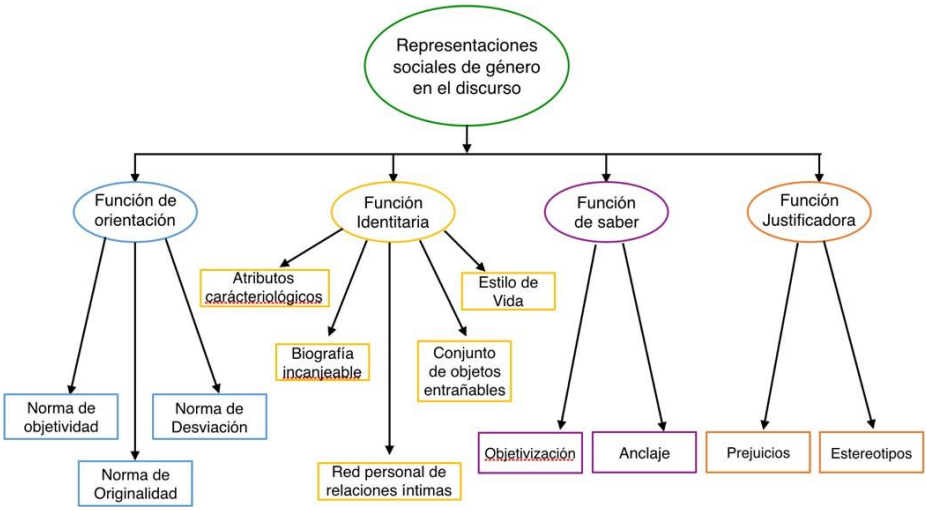
En cuanto a la perspectiva teórica, se encuentra principalmente las representaciones sociales, cuya función es, como lo define Moscovici (1961), la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos; asimismo, se dan a conocer los elementos principales de las representaciones que permiten y propician que una representación se manifieste de forma orgánica mediante el lenguaje; de igual forma se abarcan temas de construcción de la identidad, tales como la interacción del individuo con el entorno tanto material como social. Todo esto ayudará a definir las representaciones sociales y el discurso de género que comprenden las categorías de la unidad de análisis.

Estos elementos de las representaciones sociales quedan plasmados en la unidad de análisis en forma de variables dependientes, pues como menciona Sabino (1996):

> Una variable es cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, pudiendo las variaciones producirse tanto para un mismo objeto como para diferentes objetos considerados. (pag. 48)

Las variables dependientes son construcciones que realizó la propia investigadora a partir de un sustento teórico, en este caso es la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici en 1961; de esta forma, la unidad de análisis y observación profundiza el cuerpo teórico sobre el cuál se estudia la pregunta de investigación y objetivo general; asimismo las preguntas y objetivos particulares, partiendo de la macro-categoría: Las representaciones sociales de género en el discurso.

De esta forma queda representada la unidad de análisis que como definen Azcona, Maximiliano; Manzini, Fernando y Dorati, Javie, (2013: 70) una unidad de análisis es: “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado”.



Esquema 3: Unidad de Análisis

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2.0 Macrocategoría: Representaciones sociales en el discurso de género

Las representaciones sociales auxilian en la interpretación de algo intangible y desconocido transformándolo en conceptos claros que encajen con el pensar y sentir del sujeto. Por ejemplo, como lo señala Moscovici, se encargan de hacer visible lo invisible, asimismo las representaciones se muestran de diversas formas:

> Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar la circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Jodelet, 1985:472)

Así pues, la representación social es inseparable del sujeto, se presenta siempre en momentos nuevos ya sea a través de sistemas de referencia.

> La Real Academia Española, define referencia como “base o apoyo de una comparación, de una medición o de una relación de otro tipo” (2014) y asimismo, define sistema como “Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí (2014)”.

Esto quiere decir que los sistemas de referencia son una especie de “leyes establecidas” que nos sirven de apoyo o guía para la creación de una nueva representación.

Estos sistemas se muestran mediante las experiencias, ideas o conocimientos aprendidos con anterioridad, esto funciona como evidencia para decidir un nuevo actuar; por ejemplo, cuando un niño conoce a otro, uno de estos asumirá que el otro posee el mismo sistema de referencia por lo tanto es posible

que converse acerca de caricaturas de televisión; sin embargo, si en casa del otro niño no tienen televisión no conocerá ninguna de las referencias proporcionadas, por lo tanto, la comunicación será limitada e incluso existirán discrepancias en ambos discursos. Lo mismo sucede cuando al escuchar un chiste no reímos debido a la ausencia de sistemas de referencia que se necesitan para entender el contexto.

También las representaciones sociales suelen presentarse como significados, los cuales expresan ideas sobre algo y éstos a su vez encaminan la experiencia vivida, todo esto permite a los sujetos apropiarse del mundo que les rodea, así pues, las representaciones sociales dan sentido a la realidad, es decir convierten situaciones en algo razonado.

Todas estas formas en las que se muestran las representaciones sociales, como menciona Moscovici, sirven para agrupar todo aquello con lo que el sujeto tiene contacto y así desarrollar un conocimiento razonado, es decir que el conocimiento se amplifica, empezando como una manera de organizar nuestro pensamiento hasta llegar a un ámbito mayor, asimismo, de esta forma surgen las opiniones o creencias acerca de algo o alguien. Es decir, “Concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en el circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.” (Jodelet, 1985:473)

Aguado (2006) plantea que el conocimiento se puede entender como el proceso de construcción de las relaciones sujeto/mundo, donde “mundo se refiere al no-sujeto, esto es, todo aquello que queda al otro lado de la distinción que distingue al sujeto” (Aguado, 2006:83), es decir que el conocimiento, como ya se había mencionado, es adquirido mediante la creación de relaciones con el entorno que rodea al sujeto y a partir de ello, éste se apropia del mundo.

Finalmente, una vez creada la representación, es posible que el comportamiento, se oriente en función de dicha creación. De acuerdo con

Wolfgang Wagner y Nicky Hayes, en El discurso de lo cotidiano y el sentido común, el comportamiento social, se define como:

> “Conducta que se origina en las condiciones de vida y las condiciones estructurales representadas socialmente de un grupo reflexivo, y ocurre de forma coordinada con otros miembros del grupo” (2011:241)

Es decir que las condiciones de vida, ya sean nivel socio económico, educación, contexto histórico, político y social definen la conducta de un sujeto; por ejemplo, en una cena de gala, no se comportará de la misma forma una persona con sangre real que está acostumbrada a estas cenas que una persona que apenas tiene qué comer.

Así, pues, una vez que la representación ya se originó y el comportamiento se orienta en torno a esta, se crea un vínculo o relación entre el sujeto y el objeto, entre el individuo y el entorno.

De esta forma se explica una parte fundamental de la categoría; las representaciones sociales; sin embargo, para complementarla, a continuación, se desarrolla la cuestión del discurso de género que es el principal aspecto de la investigación.

2.0.1 Discurso de género

Así como los seres humanos pasamos de nómadas a ser habitantes de una sociedad civil, el discurso de género ha evolucionado con el paso de los años. En un principio el discurso de género se presentaba de forma primitiva ya que "se trataba de sociedades que manifestaban sus estratificaciones, disimetrías o desigualdades en clave de sexo y edad” Aixelà (2005:157).

La RAE define estratificaciones como: capa o nivel de una sociedad, asimismo define disimetría como un defecto de simetría el cual menciona que es: correspondencia exacta en forma, tamaño y posición de las partes de un todo; por

lo tanto, una disimetría representa lo opuesto; las partes de un todo que son diferentes entre sí y no existen iguales.

Es decir, en la antigüedad, el discurso de género diferenciaba en grupos de acuerdo con lo que poseían igual o desigual, en este caso, siguiendo con Aixelá, los sujetos se distinguían por ser hombres o mujeres y por la edad de estos, así pues, se creaban diversos grupos que cumplían con las mismas características, aunque dentro del mismo grupo podrían ser iguales, otro sujeto con características diferentes no se mezclaba con sus desiguales.

Pero con la aparición de las normas sociales, ya sean cultura, religión, política, etc., el discurso de género fue modificado, por ejemplo: la religión, que de igual forma imponía al hombre sobre la mujer: “Pero quiero que sepáis que Cristo es la cabeza de todo varón, y el varón es la cabeza de la mujer, y Dios la cabeza de Cristo” 1 Corintios 11:3

Sin embargo, el androcentrismo presente en la sociedad motivó un discurso de género dominado por varones, porque como lo menciona Yolanda Aixelà Cabré en el libro Género y Antropología Social, muchos de los antropólogos encargados de la recolección de datos para sus estudios fueron hombres, quienes en su mayoría tenían contacto con sujetos de estudio varones.

> La esfera política, tal como la describen y analizan la mayoría de estos antropólogos, ha sido masculina. El mantenimiento de esta jerarquización sexual ha sido posible gracias a que los hombres articularon su discurso a través del interés comunitario y del bienestar del grupo, además de que aseguraron la perpetuación de su dominio a través de un poder acaparado desde el ámbito público, poder que puso de relieve la clara vinculación existente entre este y los sexos Y, Aixelà (2005:158)

Los hombres aprovecharon esta oportunidad para dar a conocer un discurso que minimizaba a las mujeres y las trasladaba hacia un campo doméstico.

> Ello tuvo como resultado la asunción de que los hombres eran los responsables del sustento económico de la familia, mientras las mujeres debían permanecer en la esfera doméstica y familiar desarrollando su actividad reproductiva, y teniendo presente la célebre complementariedad sexual Aixelà (2005:158)

Este discurso se propagó hasta llegar a nuestros días, y aunque diversos factores lo modificaran, todavía conserva la idea principal: el hombre es superior a la mujer. Yolanda Aixelà explica que un eje principal que determinó el camino de las mujeres en estos discursos fue “las distinciones biológicas y anatómicas se trasladan a categorías sociales y culturales de diferenciación sexual” (2005:159), es decir que, en esta teoría, la sexualidad y reproducción juegan un papel importante en el concepto que se desarrollaría sobre la mujer.

> Se convirtió en el factor legitimador que permitió recluir a la totalidad del colectivo femenino en el ámbito doméstico, aun cuando las mujeres estuviesen desarrollando otras actividades extra familiares, relacionadas con la supervivencia del grupo. Malinowski (1975) en Aixelà (2005:159)

De esta forma, es posible conocer algunas de las características que posee el discurso de género: resguarda a la mujer en el ámbito doméstico y ensalza al hombre.

> Cuando se realizan investigaciones consultando a los hombres de una sociedad cualquiera, estos tienden a desplegar un discurso que subraya sus privilegios de género, como una manera de afianzar su propia posición social. En el caso del mundo árabe, los hombres musulmanes entrevistados por hombres occidentales, suelen desarrollar un discurso autovalorativo, que es exactamente el que los investigadores están dispuestos a creer, porque se corresponde con sus propios estereotipos. Juliano (1998a:14) en Aixelà (2005:89)

Es muy importante recalcar que el discurso de género se construye en el entorno y no se origina en las normas sociales (religión, política, etc.) sino, más bien como menciona Aixelà, este discurso encuentra el sustento en estas esferas para mantener sus características de desigualdad.

Fátima Flores Palacios, en el libro Investigación Feminista, menciona que:

> Entre las representaciones que estructuran la vida de los niños y las niñas, el género es central, debido a que es una de las primeras categorizaciones sociales que adquieren y que además utilizan para anclar muchos de sus conocimientos acerca del mundo social" (2012:342)

Con las sub-categorías y variables mencionadas anteriormente, se pretende conocer cómo es que los infantes interiorizan los discursos de género y cómo a partir de estos, crean su representación para ser llamados "niño" o "niña". Como menciona Flores, F., la representación del género es muy importante en los menores, puesto que el sujeto orientará y justificará su comportamiento de acuerdo a las normas sociales que han sido adjudicadas a cada género, además de adquirir conocimiento y desarrollar su identidad alrededor de la representación social de género.

"El sistema de género, dado que normativiza la diferencia de roles entre los sexos, no puede existir separado de las prácticas sociales que ambos sexos reproducen" (Flores Palacios, 2012:342)

Siguiendo con Fátima Flores, menciona que distinguir al hombre y a la mujer simplemente por su quehacer en el entorno se debe a una resistencia al cambio; es decir, que seguir pensando que una mujer debe tener hijos y no trabajar o que el hombre es el "sustento del hogar", se tratan de ideas arraigadas a través de los años que perduran debido a las costumbres y tradiciones pertenecientes a la cultura.

> Explicar la diferencia entre los sexos a partir de sus efectos es una estrategia ideológica de resistencia al cambio que, sustentada en el poder de la tradición, orienta la interpretación de la diferencia entre sexos como innata, aun cuando los datos objetivos cuestionan este saber tradicional y revelan que la diferencia entre sexos en el orden social es adquirida y administrada. (Flores, 2012:345)

Esta diferenciación cumple el objetivo de organizar la sociedad en grupos, así se logra un orden dentro de esta. Es decir que, ésta posible desigualdad entre hombres y mujeres es enseñada y repetida a través de los años, y perdura por varias razones, principalmente porque debido a los discursos de género orientados a la desigualdad, los hombres han adoptado un papel de superioridad ante la mujer y también porque, como sociedad se ha percibido que esta organización funciona para mantener todo en orden, por lo tanto, continúan las desigualdades entre hombres y mujeres.

Antes de entrar de lleno con las sub-categorías: Función de Orientación, Función Justificadora, Función Identitaria y Función de saber; es importante mencionar que como todo proceso adaptativo, las funciones presentan desequilibrio, se entra en conflicto al recibir conocimiento nuevo, lo que provoca que lleguen las tensiones. Así pues, se trata de un proceso continuo que desestabiliza al sujeto.

2.1 Sub-categoría 1: Función de Orientación

Esta función, como su nombre lo dice, orienta la acción, es decir el comportamiento ejercido hacia cierta situación. Esta guía de acción se sustenta en las normas previamente aprendidas las cuales han formado una representación en el sujeto y asimismo hacen que éste se anticipe y adopte un estilo de comportamiento. Así pues, de acuerdo con Abric:

> Conducen los comportamientos y las prácticas. El sistema de pre-decodificación de la realidad es una guía para la acción. La representación interviene directamente en la definición de la

> finalidad de la situación, determinando así, a priori, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, pero también eventualmente, en una situación en que una tarea es por efectuar, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. La representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva adoptado por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica. (Abric, J. 2001: 7-8)

De la misma forma en que las normas sociales orientan la acción, una de las variables de la función de orientación es la norma, y se explicará más adelante, como Moscovici lo menciona, las imágenes, los conceptos y representaciones compartidas intervienen también en dicha orientación, puesto que la imagen obtenida de la fuente es la que dará la pauta para tomar un comportamiento, asimismo, los estímulos adquiridos del entorno social, ya sean representaciones creadas dentro de un grupo intervienen de igual forma en la dirección de la acción.

Siguiendo a Moscovici, la orientación inicial de un individuo o de un grupo ante un acontecimiento extraño será determinada, ante todo, por las imágenes, los conceptos y las representaciones compartidos por el grupo. (Moscovici 1985:525).

Hayes y Wagner señalan que “una imagen representa algo, y es simultáneamente algo que puede tocarse, ya sea una pantalla, una hoja de papel, una cámara fotográfica” (2011:75) Es decir que transformamos las imágenes de tal forma que se nos permita conocer el mundo, así pues, se crean formas que estamos acostumbrados a ver; por ejemplo, la imagen de madre, lo transformamos en algo palpable y tangible para nosotros, que en este caso es nuestra mamá.

De la misma forma, Hayes y Wagner indican que:

> Muchos de los conceptos empleados en las ciencias sociales hacen uso del vocabulario que deriva del discurso cotidiano. Estos conceptos son designados con palabras que ya tienen un significado generalmente comprensible. En su uso científico, por

> supuesto, cambia su significado, y se asigna a las palabras un sentido teórico específico que tiene menos que ver con el sinónimo cotidiano original. (2011:83).

En cuanto a las representaciones sociales compartidas, mencionan que:

> Las representaciones son patrones en el discurso que comprenden el conocimiento compartido de contexto, las cuales son verdaderas en un mundo de grupo y dependen poco de la situación particular. En este nivel, las representaciones son específicas del grupo y localmente racionales, delimitando el espacio discursivo de lo que puede o no decirse en situaciones específicas. (Hayes, N., y Wagner, W 2011:178)

Es decir que las representaciones sociales son compartidas cuando se pertenece a un grupo ya que existe un discurso que se repite; por ejemplo, los "chistes locales", estas bromas solamente funcionarán con el grupo que comparte el mismo conocimiento; de la misma forma, funciona con los valores y normas, que crean una representación compartida.

2.1.1 Variable 1: Norma de Originalidad

Moscovici, menciona que la norma social:

> "Orienta la percepción de la fuente, propone o permite una lectura u otra y suscitará un significado determinado de un estilo de comportamiento. Esta norma también exigirá de la fuente que modifique, llegado el caso, su estilo para acomodarlo de alguna manera a la lectura privilegiada del momento" (Moscovici 1985:534)

Así, pues, una norma surge en el grupo de pertenencia de un sujeto, ésta opera como un sistema de reglas que deben ser cumplidas, por lo que una persona orienta su comportamiento con la finalidad de acatar las normas

establecidas; por ejemplo, si existe una hora de entrada, las personas harán todo lo posible por llegar puntual.

De esta forma, la variable norma de originalidad se presenta como un campo más amplio que permite la inserción de diferentes conceptos y definiciones variadas de un objeto, así pues, orienta un estilo de comportamiento que, si bien es anticipado, es flexible ante la situación, pues como señala Serge Moscovici:

> "La norma de originalidad permite e incluso exige una cierta pluralidad en la definición del objeto; esta norma de originalidad autoriza y legitima la diferencia, la desviación. La originalidad puede construir una norma alternativa que permite e incluso exige definiciones variadas, ya no únicas y uniformes, de un objeto." (Moscovici 1985:528-529)

Esta norma actúa y se genera sobre la imagen de la fuente. De la misma forma, la originalidad acepta ideas y valores las cuales beneficien al desarrollo de nuevos comportamientos y respuestas frente a juicios sociales.

"Esta originalidad era definida como la tendencia a aceptar ideas y valores nuevos que constituyeran un progreso social." (Moscovici, 1985:530).

Es decir, que la norma de originalidad permite contemplar un panorama más amplio acerca de cómo percibimos el mundo, en tanto se refiere a definiciones acerca de algo; sin embargo, de la misma forma en que existe la norma de originalidad, existe también la norma de desviación, que es otra de las variables de la función de orientación.

2.1.2 Variable 2: Norma de Desviación

A diferencia de la norma de originalidad, la norma de desviación rechaza aquellos valores e ideas que cuestionan las normas sociales establecidas. Así pues, la norma de desviación tiende a ser más influyente cuando el consenso social es inexistente o inconsistente. De acuerdo con Serge Moscovici:

> “La desviación definida como la tendencia a aceptar valores e ideas socialmente rechazados por cuestionar las normas establecidas. La fuente desviada es más influyente cuando no existe aparentemente un consenso social acerca de la desviación, ya que entonces se reconoce la consistencia de la fuente.” (Moscovici, 1985:530-531)

Es posible que esta norma oriente un comportamiento autónomo el cual determina al actor social, asimismo, la actividad de esta norma fomenta el debate entre lo que está establecido y lo que no, permitiendo así la generación de conocimientos. Sin embargo, tanto la norma de desviación y de originalidad resaltan los estereotipos definidos en el entorno social.

De la misma forma, en que la norma de desviación permite la generación de conocimiento, esta exige un consenso y de no ser alcanzado, la norma de desviación tiende a aceptar o rechazar las ideas que no fueron pactadas. De la misma forma en que existe la norma de originalidad y de desviación, tenemos la norma de objetividad que de cierta manera regula a las dos normas anteriores.

2.1.3 Variable 3: Norma de Objetividad:

La norma de objetividad regula los significados y definiciones de los objetos, es decir, delimita la diversidad tanto de pensar como de actuar, por esta razón el comportamiento orientado por esta norma tiende a ser rígido, sin permitir la negociación en situaciones sociales, asimismo, los sujetos que suelen cuestionar las definiciones de los objetos son propensos a ser considerados en la forma de desviación.

Serge Moscovici dice que “la norma de objetividad impone como criterio de juicio la validación socialmente fundada sobre el consenso: un objeto solo puede tener una definición, idéntica para todos y, por lo tanto, universal.” (Moscovici, 1985:533)

La subcategoría función de orientación, permite conocer la disposición que tienen los sujetos para seguir las normas, de originalidad, de desviación y objetiva, las cuales regulan el comportamiento; y de esta forma conocer si el discurso de género encaja con la representación social que poseen los sujetos de estudio, si su respuesta es positiva o negativa.

A continuación, se presenta la función identitaria que actúa como la subcategoría 2 en la unidad de análisis, esta función se complementa con la de orientación para recabar información más completa sobre el sujeto.

2.2 Sub-categoría 2: Función Identitaria

La identidad se refiere a cómo el sujeto se reconoce y define individualmente, esto permite que se encuentre en constante comparación con otras personas, lo mismo sucede entre los grupos, quienes intentan preservar su identidad y permanecer en el marco conformado de la sociedad. Así, como señala Gilberto Giménez:

> "La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares." (G. Giménez 2007:60)

La identidad permite conocer al sujeto y la percepción que este tiene de sí mismo. El concepto de percepción será explicado más adelante. Es importante recalcar que la identidad observada por el sujeto de sí mismo puede ser diferente a la que los otros tienen del mismo. Los individuos como seres sociales tienen la necesidad permanente de comunicar con otros, desenvolverse en el aspecto social y de igual manera de desarrollar una identidad que los hagan ser como los demás; sin embargo, este proceso al igual que las representaciones sociales, es

único para cada persona, la identidad se crea englobando cada aspecto de la vida del sujeto: cultura, creencias, opiniones, etc.

> De acuerdo con Gloria Fuenmayor y Yeriling Villamil en la Revista de Artes y Humanidades UNICA (2008) la percepción es "cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos. La percepción involucra la decodificación cerebral y el encontrar algún sentido a la información que se está recibiendo, de forma que pueda operarse con ella o almacenarse" (pag. 192).

Es decir que la percepción agrega un punto importante a la hora de adquirir conocimiento, y este es que, depende del estado emocional en que el sujeto se encuentre en ese momento es como aprehenderá la nueva información, asimismo, puede interferir si el sujeto se encuentra cómodo o incomodo en esta situación. De la misma forma, la percepción se trata sobre cómo se interpretan diversas acciones.

Por ejemplo, si una pareja con apenas unos meses de relación, en un paseo por la calle, se encuentran con amigos de uno de ellos y si no presenta a su acompañante como su "novio o novia", es posible que el otro comprenda esta acción como de indiferencia, desprecio, sin importancia.

"La percepción va más allá de la sensación, disipa la impresión sensorial excediéndola, interpretándola". (Fuenmayor, G.; Villamil, Y., 2008:192)

Gilberto Giménez menciona que: "la identidad puede definirse como un proceso subjetivo y frecuentemente auto reflexivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos y de su entorno social mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo". (G. Giménez 2007:60)

La identidad está fundamentada en atributos particularizantes, los cuales recalcan elementos diferenciadores, contribuyendo así a la construcción de la

identidad “única” del sujeto. Asimismo, toda identidad quiere ser distinguida, así, para que una identidad exista social y públicamente necesita ser percibida por los otros con quienes interactúa.

Para conocer los atributos que pertenecen a la función identitaria, a continuación, se presentan las variables que la reforzarán. Estas variables son propias del sujeto, ya que esta subcategoría está enfocada en la persona, tanto en el ámbito individual como en el colectivo.

2.2.1 Variable 1: Atributos caracteriológicos

Los atributos caracteriológicos pertenecen al sujeto, estos surgen de las representaciones sociales creadas acerca de algo o alguien, al mismo tiempo son aquellos que surgen de relaciones generadas en el entorno social puesto que éstas existen a partir de la forma en que los otros perciben a un sujeto, esto puede ser por los grupos sociales en los que el sujeto se desarrolla y por las relaciones creadas dentro del entorno, como señala Gilberto Giménez:

> “Son un conjunto de características tales como “disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes y capacidades, a los que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Lipiansky; 1992,122 en G. Giménez 2007:64) Algunos de estos atributos tienen un significado preferentemente individual (v.g., inteligente, perseverante, imaginativo), mientras que otros tienen un significado relacional (v.g., tolerante, amable, comunicativo, sentimental).” (G. Giménez 2007:64)

Es decir, por una parte, expresan la representación de un grupo social hacia el sujeto; por otra parte, expresan la forma en que el sujeto se percibe o quisiera percibirse a sí mismo.

Así, pues, los atributos caracteriológicos, como se mencionó, surgen a partir de las relaciones que el sujeto tiene con el entorno, de esta forma, el entorno se vuelve una pieza clave para definir cómo serán dichos atributos, por lo tanto, es

importante conocer el estilo de vida que lleva una persona; lo cual se explica a continuación.

2.2.2 Variable 2: Estilo de vida

El estilo de vida representa un elemento importante de la identidad puesto que conforma desde gustos, forma de vestir, programas de televisión y radio favoritos, preferencia sexual, música favorita, hábitos alimenticios, etc., todo esto provee de información importante que permite conocer la identidad de los sujetos. Como lo menciona Gilberto Giménez:

> “Se relacionan con las preferencias personales en materia de consumo. El presupuesto subyacente es que permiten a los individuos elegir dentro de una amplia oferta de estilos de vida. Nuestra tesis es la de que los estilos de vida constituyen sistemas de signos que nos dicen algo acerca de la identidad de las personas. Son “indicios de identidad”. (G. Giménez 2007:64)

Estos aspectos proporcionan conocimiento en un primer plano, pero es necesario indagar más allá para conocer a fondo dicha identidad; es decir, no basta pues con saber que se prefiere vestir de negro, sino que es necesario conocer lo que representa el color negro para el sujeto.

Los gustos que posee una persona se desarrollaron a partir de la interacción e información que recibe del entorno próximo que lo rodea, es decir, desde ver televisión, la escuela y la familia constituyen una parte importante para que una persona desarrolle un estilo de vida, así pues, una variable importante de este es la red personal de relaciones íntimas, que se presenta a continuación.

2.2.3 Variable 3: Red personal de relaciones íntimas

La red personal de relaciones íntimas funciona como elemento diferenciador. Esto se refiere a que cada persona elige y desarrolla un círculo social reducido, ya

sea amigos, pareja, compañeros, con los cuales se comparten además de experiencias; hábitos, creencias, tradiciones u opiniones y aunque cada uno de estos participantes aprehende las experiencias de forma diferente, representan una extensión de la persona misma por todo lo compartido, y debido a la convivencia se crean lazos afectivos. Pues como menciona Edgar Morin:

> "Cada quien tiende a formar en rededor un círculo reducido de personas entrañables, cada una de las cuales funciona como "alter ego" (otro yo), es decir, como extensión y "doble" de uno mismo, y cuya desaparición se sentiría como una herida, como una mutilación, como una incompleta dolorosa." (Edgar Morin 2001:69 en G. Giménez 2007:65)

Así pues, en la relación de las personas de un grupo existe una posible influencia hacia el sujeto en el ámbito individual que orientará su comportamiento siguiendo con lo estipulado. Esta variable tiene mucho peso en el sujeto ya que las ideas de las personas con quienes se tiene una relación cercana predominan en el actuar y sentir; es por esto que, si algún integrante de la red personal de relaciones íntimas llegara a faltar, su ausencia permeará en el sujeto.

De la misma forma en que existe la red personal de relaciones íntimas, existe el conjunto de objetos entrañables que también afectan al sujeto a nivel afectivo, debido a que se desarrollan relaciones íntimas con objetos, a continuación, se desarrolla dicha variable.

2.2.4 Variable 4: Conjunto de objetos entrañables

El conjunto de objetos entrañables, como en el caso de la red personal de relaciones íntimas, representan los lazos afectivos, pero en este caso, orientados a objetos a los cuales el sujeto les llama de su propiedad, siguiendo a Gilberto Giménez,

> "el apego afectivo a cierto conjunto de objetos materiales. El sí mismo de un hombre es la suma total de todo lo que él puede

> llamar suyo, no sólo su cuerpo y sus poderos psíquicos, sino sus ropas y su casa, su mujer y sus niños…" (Citado por Larraín; 2001, 26 en G. Giménez 2007:65)

Todos estos objetos también son indicios de identidad, pues simbolizan una experiencia, una persona, un acontecimiento, una vivencia, etc., que representa algo irremplazable para el sujeto, por tal motivo es importante como en el caso del estilo de vida, indagar más allá hasta diferenciar la representación creada en el sujeto encarnada en el objeto.

De la misma forma, para obtener más información que proporcione conocimiento acerca de la identidad del sujeto, se desarrolla la siguiente variable: biografía incanjeable que, como su nombre lo dice, es inherente al sujeto y se presenta a continuación.

2.2.5 Variable 5: Biografía incanjeable

La historia de vida es un elemento diferenciador muy importante, puesto que la historia de cada sujeto es distinta a la del otro, sin importar que hayan crecido dentro el mismo grupo social. Siguiendo a Gilberto Giménez:

> Es una dimensión más profunda, lo que nos particulariza y distingue. En ciertos casos éste progresa poco a poco a partir de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la personalidad de los actores individuales, hasta llegar al nivel de las llamadas "relaciones íntimas" (G. Giménez 2007:65)

Esto permite conocer las representaciones sociales creadas a lo largo del tiempo a partir de las experiencias vividas, así pues, notamos que aunque dos sujetos experimentaran la misma situación, la representación no será la misma para ambos, puesto que influyen aspectos externos e internos de cada uno de ellos, estos elementos interiorizados son los que crean la biografía de vida del sujeto, solamente él será quién recuerde algo de cierta forma si bien los demás

actores que también la presenciaron pueden influir en la creación de la representación, no la compartirán.

De esta forma queda representada la función identitaria, esta subcategoría tiene como finalidad identificar a un sujeto de todos los demás, debido a que las variables están íntimamente relacionadas con el individuo. Así pues, será posible conocer la identidad de los sujetos de estudio, saber cómo se definen ante los demás y si ha permeado en su identidad o no el discurso de género que han recibido a lo largo de su vida.

2.3 Sub-categoría 3: Función de saber

> Moreno, Amozurrutia y González en Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria, señalan que "toda Doxa es, por definición, histórica y socialmente determinada, pero parte de su mecanismo está en naturalizar las correspondencias que fija y con ello colabora a borrar las huellas de los responsables de esas interpretaciones". (2015:323)

Es decir que la Doxa proporciona información específica para cierto grupo de personas que les permiten realizar una vida común en donde diferentes conceptos se aceptan como si fueran naturales; por ejemplo:

> "Las mujeres son "naturalmente inferiores" a los varones; que los indios, los homosexuales, los niños, los ancianos no son diferentes, sino "menos"; que todos los árabes son "terroristas", que los mexicanos son "flojos", que los europeos son "mejores, etc." (2015:321)

También se menciona que este conocimiento del sentido común solamente es posible que perdure debido a las instituciones que se encargan de propagarlo y mantener vivo este discurso, entre ellas, la familia.

Así pues, la doxa es el sentido común que adquirimos al estar inmersos en la sociedad, un discurso que se ha propagado durante años y que se acepta como

verdadero sin ser cuestionado, así es como en un principio aprendemos a ver el mundo, con la doxa que nos ha sido enseñada por nuestros padres y maestros: el entorno.

Explicado lo anterior, la función de saber permite al individuo comprender los conocimientos nuevos y así incorporarlos con los conocimientos previos, de esta forma las ideas que circulan en el entorno pasan por un proceso que culmina en que el sujeto es capaz de utilizar dichos conocimientos de forma orgánica en su comportamiento y en el lenguaje habitual, como lo menciona Jean Claude Abric:

> "El saber práctico de sentido común permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren. Define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber «ingenuo». Manifiesta así ese esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar. (Abric, J. 2001: 7)"

Es decir que las asimilaciones de los conocimientos nuevos dependen asimismo del sistema de valores desarrollados en el sujeto, de esta manera se evidencia que una representación nunca podrá ser la misma en dos sujetos diferentes ni, aunque hayan compartido el mismo núcleo de desarrollo social. La función de saber asimismo evidencia antecedentes de saberes aprendidos, los cuales definen cómo se comporta el sujeto, cómo este se comunica y cómo transmite sus conocimientos en compañía de otros.

Habermas (1981:39) dice que los valores son:

> "Los valores culturales, a diferencia de las normas de acción, no se presentan con una pretensión de universalidad. Los valores son a lo sumo candidatos a interpretaciones bajo las que un círculo de afectados puede, llegado el caso, describir un interés común y normarlo".

Es decir que los valores pueden variar dependiendo de la persona, cultura, tradición, etc., ya que cada uno interpreta los valores de forma en que encajan en su actuar, y a diferencia de la norma, no pretenden ser seguidos como reglas, más bien se trata de una práctica cultural que puede ser llevada o no acabo.

De esta forma con la función de saber se pretende conocer cómo el sujeto adquiere e interioriza conocimiento y para reforzarlo se presentan las variables objetivización y anclaje.

2.3.1 Variable 1: Objetivización

La objetivización es uno de los dos procesos de las representaciones sociales que permiten al individuo aprehender informaciones obtenidas del entorno social. Pues como lo menciona Serge Moscovici, “estos dos procesos, la objetivización y el anclaje, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio”. (Moscovici 1985:480)

La objetivización muestra la evolución que tienen las ideas desde que son conocidas hasta que son comprendidas, transformándose en conocimiento razonado y así incorporándose en el sentido común. Este proceso junto con el anclaje, al que explicaré más adelante, reconoce que las representaciones sociales dependen tanto del aspecto psicológico como social, así ambos se complementan para crear una experiencia reflexiva.

De acuerdo con Moscovici, “la objetivización puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos". (Moscovici 1985:481) Así pues, la objetivización retoma lo esencial de los conceptos extraños, proporcionándoles cuerpo, transformándolos en experiencias y convirtiéndolos así en algo tangible.

Asimismo, la objetivización permite asimilar las informaciones que circulan en el contexto social desprendiéndolas del aspecto científico y adentrándolas al

conocimiento práctico o de sentido común, esto permitirá que el sujeto exprese conocimientos que fueron reordenados para ser aceptados y aprehendidos.

Después del proceso de objetivización, se da paso al anclaje el cual complementa la variable anterior. El anclaje es fundamental a la hora de apropiarnos del conocimiento nuevo, puesto que este hace que aceptemos lo nuevo como algo conocido, que sabemos manejar, a continuación, se desarrolla a profundidad la variable anclaje.

2.3.2 Variable 2: Anclaje

El proceso de anclaje maneja las ideas y experiencias anteriormente aprehendidas y permite que sean utilizadas de manera orgánica, de esta forma lo extraño se vuelve familiar. De acuerdo con Serge Moscovici, el anclaje, se refiere al "enraizamiento social de la representación y de su objeto; en este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. El anclaje implica su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido." (Moscovici 1985:486)

Así pues, el proceso de anclaje dota de ideas a algo, alguien, las cuales, una vez asimiladas se define un funcionamiento particular el cual quedará adherido a dicha situación, cosa, experiencia o persona, de esta forma se crea el marco de referencia a partir del cual se guiarán comportamientos posteriores.

Asimismo, una de las modalidades en las que se descompone el anclaje menciona que todo conocimiento es estimulado por el entorno social, de esta forma el enraizamiento de la representación explica los lazos con una cultura o una sociedad en particular, así, la representación siempre va en función del entorno próximo que rodea al sujeto.

Con las variables de objetivización y anclaje se cierra esta subcategoría. La función de saber, pues, permite al sujeto desarrollar conocimiento nuevo y hacerlo suyo, de esta forma conoceremos de qué manera el sujeto se apropia de los

discursos que recibe, en este caso cómo el discurso de género se convierte en conocimiento.

A continuación, se presenta la última subcategoría de la unidad de análisis.

2.4 Sub-categoría 4: Función justificadora

Como su nombre lo dice, esta función justifica el comportamiento después de que ha sido ejecutada una acción, así pues, se muestran los valores interiorizados del sujeto que respalda la justificación, pues como menciona Jean Claude Abric:

> La función justificadora, permite justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación a en consideración a sus colegas. La representación es determinada por la práctica de las relaciones. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede —como los estereotipos— pretender la discriminación a mantener una distancia social entre los grupos respectivos. (Abric, J. 2001: 8)

Esta función es apelada en los comportamientos de los grupos, esto les permite defender la postura que toman con respecto a alguna situación. Esta función se fundamenta en los estereotipos y prejuicios pues hay una representación preexistente en el conocimiento del sujeto que le induce a comportarse de cierta forma.

2.4.1 Variable 1: Prejuicios

De acuerdo con Moscovici, la palabra prejuicio se refiere literalmente a un juicio prematuro o previo. (Moscovici, 1985:575) Así, pues el prejuicio representa una preconcepción de un grupo social que justifica el comportamiento del sujeto frente a dicho grupo, es posible, aunque no siempre cierto, que dicho prejuicio se traslade al ámbito individual e interfiera en la forma en la que el sujeto concibe a uno de sus miembros.

De igual forma el prejuicio denota un carácter perjudicial y es posible que el prejuicio conlleve a una discriminación por parte del sujeto a un miembro un grupo social, pues como menciona Serge Moscovici:

> La persona con prejuicios es alguien que tiene una opinión definitiva y desfavorable. Así pues, podemos considerar que los prejuicios constituyen opiniones dogmáticas y desfavorables respecto a otros grupos y, por extensión, respecto a miembros individuales de estos grupos. (Moscovici, 1985:576)

Jürgen Habermas (1981:186) menciona un prejuicio de percepción y señala que este tiene como función aceptar todo como verdadero, sin importar que el receptor en un principio no entienda correctamente las ideas, el sujeto acepta lo que se dice como verdadero porque se cree que contiene un sustento teórico que lo valida; sin embargo también menciona que solamente cuando la premisa de asumir todo como cierto fracasa, es cuando el receptor empieza a cuestionar sus afirmaciones y las reconoce simplemente como opiniones de un remitente.

Este prejuicio de percepción de cierta forma contribuye a conocer cómo es que fueron creados y preservados a lo largo de los años, pues bien, la información se acepta como verdadera sin la necesidad de indagar a profundidad y esto crea una justificación para el comportamiento de un sujeto, y además se complementa con la siguiente variable.

2.4.2 Variable 2: Estereotipos

Los estereotipos expresan ideas generalizadas en la sociedad, asimismo son aquellas etiquetas otorgadas a cada grupo perteneciente en la dinámica social, de acuerdo con Serge Moscovici:

> La palabra estereotipo provenía de anteriores investigaciones norteamericanas que habían demostrado que los individuos tienen regularmente tendencia a atribuir rasgos en formas de clichés a

> los diferentes grupos nacionales. Los estereotipos funcionan como un tipo particularizan rígido de prejuicio. (Moscovici, 1985:585)

De esta forma, un sujeto que pertenece a diferentes grupos sociales tendrá una gama más amplia de estereotipos, los cuales regulan la forma en que dicho sujeto es concebido por los demás actores presentes en el entorno.

Así pues, quedan explicados los elementos que componen la unidad de análisis, la cuál servirá como base para los siguientes capítulos.

Capítulo III. Perspectiva metodológica

En el libro de Cibercultur@ e iniciación a la investigación (2007), Jorge A. González menciona que, hace varios años, la única forma de adquirir conocimiento era mediante la jerarquía: Dios - hombre - naturaleza, (pág. 22), así explicaban como ciencia los fenómenos que ocurrían y que percibían, Jorge González explica con el ejemplo del “círculo” pues dice que antes se creía que la tierra era redonda porque Dios hizo todo perfecto y un círculo lo es, otro ejemplo relacionado con la investigación podría ser que se creía inferior a la mujer porque esta nació de la costilla del hombre, por lo tanto, este es superior.

Lo que existen son las ganas de investigar, porque el investigador se cuestiona la realidad y se plantea una guía para encontrar explicaciones científicas, de esta forma, la perspectiva metodológica surge del investigador puesto que, como menciona González, no existe una sola, sino varias formas de cientificidad y el investigador de acuerdo con la información recabada propone una serie de pasos que le ayuden a resolver un problema, sin embargo, de acuerdo con Jorge González, para que se pueda denominar algo como científico debe poseer cuatro características principales:

1. Debe tener un referente empírico, es decir, surgir del mundo que nos rodea, debió ser observado y haber causado algo en alguien para que necesite ser investigado.

2. Está construido sistemáticamente, como ya se mencionó, se necesita una serie de pasos que guíen al investigador a la resolución de un problema de conocimiento.

3. Es intersubjetivo, es decir que debe quedar completamente claro, no solo para quien investiga, sino para el público en general y debe tener la capacidad de ser entendido en su totalidad.

4. Finalmente, es falsable, es decir que existe la posibilidad de que el resultado de la investigación se demuestre como falsa, por ejemplo, si hoy se afirma que el cielo es azul pero mañana alguien más demuestra, con sustento teórico e investigación, que el cielo es verdoso, quiere decir que lo que se afirma es falso y por tanto esa investigación es científica. (González, J. 2007:25).

Además de que un método de características constructivistas necesita de estas consideraciones para denominarse como científico, también es muy importante el sustento teórico, pues esto, además de aportar información, sirve para que el investigador recuerde desde dónde está parado y desde dónde observa la realidad para realizar su investigación, de esta forma es posible que la doxa de sentido común no intervenga en gran medida a la hora de realizar el análisis de los datos, sino la doxa especializada o científica que corresponde al sustento teórico.

Como lo menciona Jorge González, “en otras palabras, si no nos hacemos responsables de tejer el vínculo entre interpretaciones y observaciones, la Doxa cubre de inmediato (¡de hecho lo cubría desde antes!) ese espacio” (2007:28).

De esta forma una perspectiva metodológica está abierta al cambio, no es una dictadura y se va construyendo de acuerdo con lo que el investigador cree

que le ayudará a resolver el problema de investigación, por ello, desde una perspectiva constructivista se puede modificar las veces que sean necesarias siempre y cuando se siga la guía de la acción y se respeten las características que hacen de un método un método científico.

Así pues, la perspectiva metodológica le permite al investigador decidir cómo desea resolver el problema de investigación y para esto, existen diversas técnicas que cuando son aplicadas y sustentadas con el apartado teórico resultan en un análisis muy importante para encontrar respuestas a las preguntas planteadas.

3.1 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación deben adecuarse a las necesidades de la investigación, de acuerdo con lo que se quiere y pretende conocer, como menciona Ibáñez en El análisis de la realidad social (1986:59) “El que en las ciencias sociales las técnicas no articulen con la teoría, sino con la ideología, no es una casualidad. Las necesidades de la sociedad no siempre son compatibles con los deseos individuales.”

Continuando con Ibáñez, si en una investigación se pretende vender un producto, se debe convencer al individuo que lo que se le ofrece es necesario. Poniendo un ejemplo relacionado con la investigación, en un salón de alumnos, en donde existe desigualdad de género a favor de los varones, entra un alumno nuevo, éste rápidamente notará las diferencias entre hombres y mujeres, es posible que como en el ejemplo de Ibáñez, acepte que lo que le ofrece la sociedad, en este caso su grupo de compañeros, es necesario para ser aceptado por los demás y ser parte de la dinámica que se vive. Sin embargo, si lo que este grupo le ofrece al alumno no es compatible con sus deseos, el resto de los estudiantes crearán representaciones con tal de convencerlo.

Ibáñez (1986:60) menciona que las técnicas de investigación siguen unos requerimientos explícitos. En primer lugar, menciona *quién y para qué* se utilizará la información recabada; en segundo lugar, *porqué la investigación se hace como*

se hace; y, en tercer lugar, *cómo se hace.* Todas estas preguntas se resuelven de acuerdo con los deseos y objetivos del investigador.

En este caso, esta investigación está planeada para dar a conocer acerca de la importancia de los discursos en la construcción de género de los infantes; sin embargo, para conocer el porqué, es necesario definir y comprender la técnica que se aplicará para realizar la investigación.

De acuerdo con Ibáñez (1988), hay tres tipos de técnicas para la investigación social: distributiva, estructural y dialéctica. En primer lugar, la distributiva, se caracteriza porque mediante el lenguaje se expresan las características de los elementos que observa el sujeto respecto de una realidad que construye y, de esta forma se recaban los datos, Ibáñez menciona que se aplica comúnmente con la encuesta estadística.

Las técnicas estructurales se caracterizan porque el sujeto investigador define una serie de relaciones entre los elementos observados; es decir, mediante las preguntas de investigación que se planteen, se visibilizan relaciones entre elementos o características de estos elementos lo que conformará una estructura. Para estudiar dichas relaciones se analiza el lenguaje por medio del lenguaje; es decir, en esta técnica interfieren mucho las opiniones tanto del investigador como del sujeto, y mediante esta interacción es posible conocer las representaciones que el observable posee, Ibáñez (1988) menciona que se aplica comúnmente con el grupo de discusión.

Finalmente, la técnica dialéctica se relaciona con la forma de incidir o intervenir en las relaciones de la estructura y, por tanto, en las cualidades o características de los elementos de la estructura. Por eso está directamente relacionada con el lenguaje, permite al sujeto desenvolverse en el mismo y usando la semiótica para analizar los signos que propician la comunicación entre los sujetos, como Ibáñez lo dice: “permite hacer con el lenguaje”. (1986:64)

Así pues, la perspectiva de Ibáñez permite plantearnos en una posición de conocimiento desde la que se observan y analizan diferentes opciones (técnicas

de investigación) hasta saber cómo proceder en el método de investigación, y decidir cuál es la técnica elegida para recabar las respuestas a las preguntas de investigación que en este caso serán aplicas las técnicas de orden distributivo y estructural como son: encuesta, carta asociativa y entrevista.

Con la finalidad de que la técnica de investigación esté dirigida y cubra todos los aspectos que se pretenden conocer, se propone una matriz de indicadores que tiene como finalidad relacionar los elementos de la unidad de análisis, es decir, hacer visible la relación entre categorías, subcategorías y variables dependientes, tomando como base la definición conceptual de cada uno de esos elementos como se muestra a continuación:

Categoría		Subcategorías	Variables dependientes
Representaciones sociales: Las representaciones sociales auxilian en la interpretación de algo intangible y desconocido transformándolo en conceptos claros que encajen con el pensar y sentir del sujeto. Por ejemplo, como lo señala Moscovici, se encargan de hacer visible lo invisible,	Discurso de género El discurso de género se construye en el entorno y no se origina en las normas sociales (religión, política, etc.) sino, más bien como menciona Aixelà, este discurso encuentra el sustento en estas esferas para mantener sus características de desigualdad.	Función de orientación Esta función, como su nombre lo dice, orienta la acción, es decir el comportamiento ejercido hacia cierta situación. Esta guía de acción se sustenta en las normas previamente aprendidas las cuales han formado una representación en el sujeto y asimismo hacen que este se anticipe y adopte un estilo de comportamiento.	Norma de Originalidad "La norma de originalidad permite e incluso exige una cierta pluralidad en la definición del objeto; esta norma de originalidad autoriza y legitima la diferencia, la desviación. La originalidad puede construir una norma alternativa que permite e incluso exige definiciones variadas, ya no únicas y uniformes, de un objeto." (Moscovici 1985:528-529) Norma de Desviación "La desviación definida como la tendencia a aceptar valores e ideas socialmente rechazados por cuestionar las normas establecidas". (Moscovici, 1985:530-531) Norma de Objetividad "La norma de objetividad impone como criterio de juicio la validación socialmente fundada sobre el consenso: un objeto solo puede tener una definición, idéntica para todos y, por lo tanto, universal." (Moscovici, 1985:533)

Esquema 4: Matriz de indicadores

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

Para su construcción, se relacionan las definiciones de cada categoría, subcategorías y variables dependientes, y a partir de una comparación entre estas, se proponen preguntas en doxa de sentido común, es decir, sin usar términos teóricos; esas preguntas las llamamos indicadores. Las preguntas contenidas en esta matriz de indicadores se utilizaron en una primera etapa exploratoria, la cuál se abordará a fondo más adelante.

Categoría		Subcategorías	Variables dependientes	Indicadores
Representaciones sociales: Las representaciones sociales auxilian en la interpretación de algo intangible y desconocido transformándolo en conceptos claros que encajen con el pensar y sentir del sujeto. Por ejemplo, como lo señala Moscovici, se encargan de hacer visible lo invisible,	Discurso de género El discurso de género se construye en el entorno y no se origina en las normas sociales (religión, política, etc.) sino, más bien como menciona Aixelà, este discurso encuentra el sustento en estas esferas para mantener sus características de desigualdad.	Función de orientación Esta función, como su nombre lo dice, orienta la acción, es decir el comportamiento ejercido hacia cierta situación. Esta guía de acción se sustenta en las normas previamente aprendidas las cuales han formado una representación en el sujeto y asimismo hacen que este se anticipe y adopte un estilo de comportamiento.	Norma de Originalidad "La norma de originalidad permite e incluso exige una cierta pluralidad en la definición del objeto; esta norma de originalidad autoriza y legitima la diferencia, la desviación. La originalidad puede construir una norma alternativa que permite e incluso exige definiciones variadas, ya no únicas y uniformes, de un objeto." (Moscovici 1985:528-529) Norma de Desviación "La desviación definida como la tendencia a aceptar valores e ideas socialmente rechazados por cuestionar las normas establecidas". (Moscovici, 1985:530-531) Norma de Objetividad "La norma de objetividad impone como criterio de juicio la validación socialmente fundada sobre el consenso: un objeto solo puede tener una definición, idéntica para todos y, por lo tanto, universal." (Moscovici, 1985:533)	¿Saludas a tus compañeros en las mañanas? **NOR** ¿Cómo saludas a tus compañeros? ¿Cómo saludas a tu maestra? **NOB** ¿Dónde te sientas en el salón? ¿La maestra te dice dónde sentarte? ¿Por qué? ¿Te gusta sentarte en ese lugar? **NOB** ¿Cómo te llevas con las niñas? ¿Cómo te llevas con los niños? **ND** ¿Cómo juegas con las niñas? ¿Cómo juegas con los niños? **NOR** ¿Saludas/Te despides a tus papás cuando los ves? ¿Cómo saludas/Te despides de tus papás? **NOB** ¿Cómo te llevas con tu familia? ¿Con quién te llevas mejor de tu familia? **NOB/ND** ¿Cómo juegas en casa? Mamá/Papá **ND** ¿Pides permiso para salir del salón o para salir a jugar en la calle de tu casa? **NOB** ¿Cómo pides permiso para salir? **NOR/ND**

Esquema 5: Matriz de indicadores

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

Los indicadores tienen la finalidad de proponer preguntas claras para que los interlocutores expresen sus opiniones como si estuvieran hablando con un igual, asimismo nos permite que los sujetos se sientan en confianza con el investigador y respondan con mayor fluidez. Estos indicadores están categorizados de acuerdo con las variables dependientes a las que pertenecen; siendo, **NOR:** Norma de Originalidad, **NOB:** Norma de Obejetividad y **ND:** Norma de desviación.

La importancia de los indicadores es que guardan congruencia cognitiva con la unidad de análisis y permiten configurar los instrumentos de investigación que se proponen para llevar a cabo esta investigación.

De esta forma, las técnicas utilizadas en esta investigación son de primer orden o distributivas, las cuales siguiendo a Ibañéz (1988) son técnicas que nos ayudan a definir las características de los elementos de un sujeto de estudio, por tanto, miden frecuencias (repeticiones, ausencias), distribuciones (qué, cuándo, dónde, quiénes), descripciones (espaciales, temporales).

Dentro de las técnicas de primer orden o distributivas se encuentran las técnicas de recolección interrogativas, como lo define Jean Claude Abric, consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión, como veremos, puede ser verbal o figurativa. (Abric, J., 2001:27).

3.2 Instrumentos de investigación

Antes de entrar de lleno con los instrumentos de investigación utilizados para la recopilación de información, es pertinente indicar la secuencia temporal de las estrategias. En primer lugar, se aplicó un cuestionario de carácter exploratorio, lo cuál derivó detonantes a partir de los cuáles se realizó un conjunto de palabras que formaron parte del segundo instrumento, en este caso, la carta asociativa. Se proporcionó a los interlocutores esta serie de palabras para facilitar el proceso y que las asociaciones, de alguna forma, fueran guiada. Una vez realizadas las asociaciones se solicitó a los interlocutores la explicación de la carta, así es como se introduce el tercer y último instrumento, la entrevista a profundidad.

Una vez que tenemos un amplio panorama del procedimiento utilizado, es posible adentrarnos más en cada uno de los instrumentos de investigación para conocer la relación que guardan.

Así pues, como ya se mencionó, en un primer momento se propone el cuestionario como un punto de inicio, una primera técnica de investigación, que fungirá como base para el desarrollo de la recolección de información, pues Abric menciona que:

> …el cuestionario permite introducir *los aspectos cuantitativos* fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos a discriminantes en una población, a entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etcétera. (Abric, J., 2001:28)

De esta forma, el cuestionario tomará el rol de diferenciar de entre los posibles sujetos de observación, a los interlocutores que aportarán mayor conocimiento para fines de la investigación; pues esta técnica permite conocer lo que opinan los sujetos sobre un tema específico y debido a su rápida aplicación, es posible llegar a conclusiones estadísticas que en cierta forma ayudarán con la elaboración de la muestra representativa de la investigación.

Aunque es importante recalcar que el cuestionario se plantea más bien como una forma exploratoria, es decir, para conocer el campo en el que nos encontramos parados, para saber en qué lugar encontraremos mayor condimento que sazonen la investigación. Jesús Galindo menciona que “el propósito de estas encuestas exploratorias es tener un primer acercamiento al fenómeno o tema estudiado. Sirven para identificar las características generales o dimensiones del problema, así como para establecer hipótesis y alternativas de trabajo” (Galindo. J., 1998:38)

FOLIO: _____

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS

Introducción

Buen día: Este cuestionario es parte de una investigación sobre las representaciones sociales de género en niños y niñas a partir del discurso, realizado por Karla Gabriela de Jesús Hernández, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Las respuestas obtenidas serán de vital importancia para la realización de esta investigación, pues los resultados únicamente serán utilizados para fines científicos, por ello todos los datos son tratados de manera confidencial y anónima. Agradecemos su participación en este cuestionario que sólo le toma 15 minutos de su tiempo.

Género: 1. Hombre ( ) 2. Mujer ( )

Edad: _____

Grado Escolar: 1. 5° ( ) 2. 6° ( )

Nombre de la institución: _____

Instrucciones: Lee con atención las siguientes preguntas y responde con sinceridad

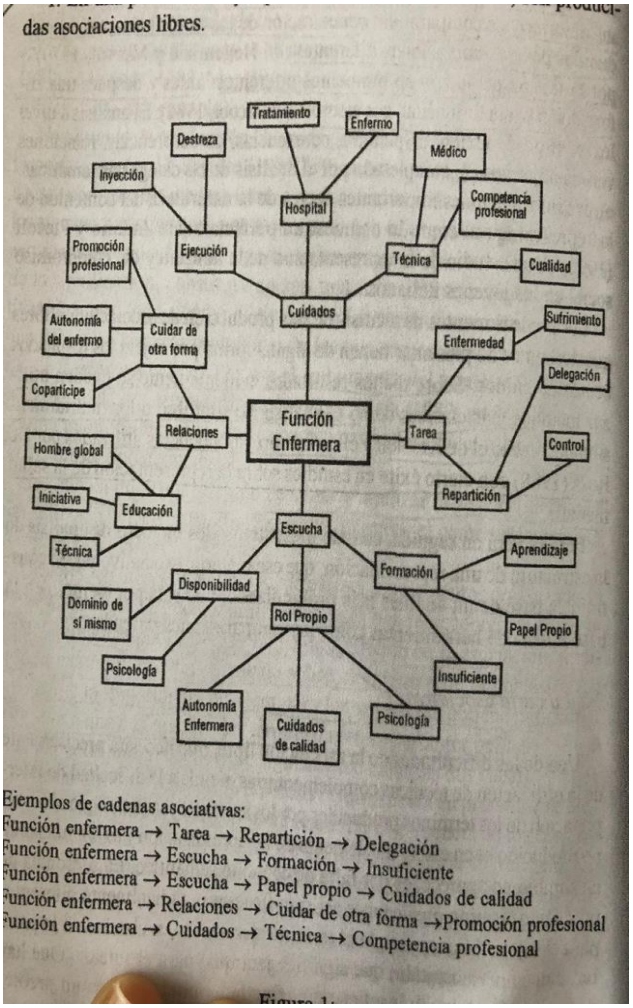
Marca la opción que refleje lo que piensas:

1. Mis papás me dejan ver las caricaturas que yo quiero 1.Cierto ( ) 2.Falso ( )
2. ¿Cómo es la convivencia en tu casa? 1. Buena ( ) 2. Regular ( ) 3. Mala ( )
3. Mis papás nunca discuten o pelean enfrente de mí 1.Cierto ( ) 2.Falso ( )
4. ¿Cómo te llevas con tus papás? 1. Bien ( ) 2. Regular ( ) 3. Mal ( )
5. Mi papá siempre me compra lo que yo quiero 1.Cierto ( ) 2.Falso ( )
6. Mi mamá me regaña más que mi papá 1.Cierto ( ) 2.Falso ( )
7. ¿Con quién te llevas mejor? 1. Mamá ( ) 2. Papá ( ) 3. Otro familiar ___
8. Si te llevas mejor con otro familiar dinos con quién: _____

Esquema 6: Cuestionario

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

Del cuestionario se obtendrá un juego de palabras que permitan formular una carta asociativa, este método de recolección se inicia diciéndole al interlocutor un término inductor para que de esta forma el sujeto asocie libremente otros términos que desde su punto de vista se relacionan con el primero. Una vez obtenidas las primeras cadenas de asociaciones es posible solicitar una segunda vez nuevas asociaciones, así se formarán cadenas cada vez más largas que mostrarán las representaciones del sujeto.



Esquema 7: Carta asociativa

Fuente: Carta Asociativa: Abric, J. 2001

Si, por ejemplo, a partir del término inductor ‘género’, el sujeto propone como asociaciones: ‘niño’, ‘niña’, ‘hombre’, ‘mujer’, se le pide asociar de nuevo cada uno de los pares: ‘género-niño’, ‘género-niña’, ‘género-hombre’, ‘género-mujer’; por lo que la siguiente cadena asociativa quedaría de la siguiente forma: ‘género-niño-fútbol’, ‘género-niña-muñecas’, etc. Así pues, cada interlocutor forma una carta asociativa y se le pide que la explique, de esta forma se obtendrá la base para la entrevista.

Posteriormente, se plantea la entrevista a profundidad como técnica complementaria que se pretende dote a la investigación de mayor profundidad, pues se realizará únicamente con los interlocutores que hayan mostrado más relación con los objetivos y las preguntas de investigación.

> La entrevista cualitativa es una técnica de investigación que se desenvuelve como una conversación y permite la expansión narrativa en las respuestas de los sujetos, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, es también un sistema de comunicación (Sierra citado en Galindo, 1998). (Uribe, A., 217-218: 2013).

Así pues, la especialidad de la entrevista es obtener información del interlocutor en la forma de una comunicación fluida en la que el entrevistador y el entrevistado se sientan cómodos con el dialogo; en ocasiones si el entrevistador es hábil se pueden conseguir memorias del pasado que nutrirán más la investigación; y aún más importante es que la entrevista dota de información incluso con el lenguaje no verbal, pues la observación juega un papel muy importante en esta técnica de investigación.

> Se pueden considerar también los elementos *prosódicos,* como algunas variaciones en tono e intensidad de voz; los *kinésicos*, que pueden ser los movimientos y gestos corporales de los asistentes; así como la *proxémica*, que son las distancias físicas que pueden darse entre las personas. Estos elementos físicos son observados sólo en la dinámica e interacción entre entrevistador y entrevistado (Chávez, G., 221: 2013)

Estos elementos tienen la función de sustentar las respuestas de los interlocutores, pues permiten al entrevistador conocer si el sujeto está contestando con la verdad o si su lenguaje corporal lo delata, asimismo, puede ocurrir que el interlocutor no sea capaz de expresar con palabras su opinión respecto a algo, pero con gestos o movimientos también es posible conocer lo

que piensa. Asimismo, la proxémica delata un papel muy importante para que la entrevista sea un éxito: el rapport. Esta investigación se trabajó a partir de esta premisa, si bien no se logró un trabajo de campo a profundidad como lo demanda el rapport, se logró una aproximación.

Galindo (1987:178) menciona que “el *rapport* es el elemento más importante durante la producción de una entrevista, implica el efecto positivo del entrevistado sobre el entrevistador”; Spradley (1979:44-45), argumenta que “el *rapport* se refiere a una armoniosa relación entre etnógrafo e informante, la cual favorece el logro fluido del desarrollo de la entrevista, a pesar de las posiciones desiguales del entrevistador (el que investiga), como del entrevistado (el investigado)” (Chávez, G., 222: 2013)

Todo esto podría traducirse a la confianza que se logra antes y durante la entrevista, pues mientras más confianza exista entre el entrevistador y el entrevistado, las respuestas serán de mejor calidad pues se sentirá como una plática entre iguales; para que esto suceda es importante que desaparezca la barrera de ‘autoridad’ que pudiera representar el investigador. Todo esto se puede lograr interesándonos en las respuestas de los interlocutores, pues estos constantemente requieren retroalimentación y aprobación para seguir contando historias.

Con estas técnicas de investigación se planea conseguir los objetivos y responder las interrogantes que demandan las preguntas de investigación.

3.3 Unidades de observación

Los principales observables de la investigación son niños y niñas; y para elegir la edad correcta de los infantes se tomó como sustento a Jean Piaget y su investigación Seis estudios de psicología (1991), en el cual se desarrollan los niveles cognitivos que poseen los infantes a ciertas edades; asimismo, se consideraron los escritos de Piaget “Inteligencia y afectividad” (2005), en los cuales se desarrollan las transformaciones cognitivas de los niños y niñas que los

lleva a insertarse a la vida adulta; de esta forma, la mejor opción que nutre la investigación son niños y niñas de 11, 12 y 13 años de edad.

Pues como menciona Piaget, el infante de los siete a los once-doce años empieza a disminuir su leguaje egocéntrico, ya no piensa que el mundo gira alrededor de él, sino que realiza deducciones más profundas y reflexionadas, a partir de las cuales generan conclusiones más acertadas. Además, menciona que es en esta etapa cuando el niño desarrolla su personalidad, por tanto, crea una identidad que mientras esté más fresca, recién aceptada completamente, servirá a la investigación.

Esta etapa representa el penúltimo nivel del niño antes de llegar a un equilibrio mental cognitivo, que como menciona Piaget, siempre está en desarrollo y que, a diferencia del desarrollo físico, siempre está en movimiento y permite seguir aprendiendo mientras más uso le demos, tanto al aspecto mental como emocional.

Asimismo, siguiendo con Piaget (1991:55) el comportamiento del niño es más maduro comparado con las etapas de desarrollo mental anteriores:

> "…concentración individual, cuando el sujeto trabaja para sí mismo, y colaboración efectiva cuando hay una vida común… a partir de los siete años, es capaz, efectivamente, de cooperar puesto que ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocia estos últimos para coordinarlos".

Asimismo, menciona que:

> "Desde el onceavo o doceavo año, las transformaciones cognitivas y afectivas se manifiestan en el comportamiento. Esto sucede en el juego, donde aparecen signos anunciadores como los "sentimientos jurídicos": el interés por la regla y por la estructura del grupo lúdico crece progresivamente; los niños elaboran estatus y convenciones detalladas antes de pasar a la acción" (Piaget, J. 2005:100 Inteligencia y afectividad)

De esta forma, la investigación con observables de esta edad no estará sesgada por la opinión de sus compañeros, puesto que, al tener una personalidad e identidad en proceso de construcción, el sujeto hablará a partir de la posición en la que se encuentra; es decir, si a un niño vegetariano le preguntamos qué opina de la carne de res, este dará su punto de vista muy diferente a la de un niño omnívoro.

Así pues, es posible entablar una conversación con ideas fundadas en la manera en que se percibe el mundo a esa edad, de esta forma es posible conocer los estereotipos, prejuicios y sobre todo las representaciones sociales que poseen los observables sobre el género. De igual forma, en estas edades los observables están descubriendo nuevas formas de comportamiento relacionadas con la construcción de identidad que en un futuro los definirá.

De acuerdo con Amozurrutia, las variables independientes son aquellas características que permanecen estables en los observables, es decir que no serán modificadas tan fácil como lo serían las características dinámicas que se refiere a las conductas de los sujetos, tendencias y trayectorias (Amozurrutia, J., 2013:25), en este sentido las variables independientes también llamadas visibles se refiere a todas aquellas características que resultan más fácil de distinguir, entre ellas el sexo, edad, nivel socio económico; todas estas peculiaridades son fijas en los interlocutores dependiendo del espacio y el tiempo en el que se encuentren.

De esta forma, los principales observables son niños y niñas de 11, 12 y 13 años residentes de la ciudad de Puebla con un nivel socio económico medio alto.

Capítulo IV. Análisis de datos

En primer lugar, es pertinente señalar que, para mantener la confidencialidad de los y las interlocutoras, la investigadora codificó sus datos personales, por ello, en

el caso de la encuesta, sólo se conocerán la información relativa al género y edad, mientras que, para la entrevista, se usó simplemente el primer nombre.

El primer instrumento aplicado a los sujetos de estudio fue el cuestionario, dicho instrumento se aplicó al mismo tiempo a trece participantes dentro de su salón de clases, las preguntas fueron guiadas por la investigadora con la intención de resolver cualquier duda que se llegara a presentar y también se pretendía que todos los interlocutores llevaran el mismo ritmo para que terminaran al mismo tiempo.

Sin embargo, dos sujetos varones se adelantaron en las preguntas del cuestionario, puesto que les surgían dudas. Se intentó que estos interlocutores se acoplaran al ritmo del resto del grupo, pero la respuesta fue negativa; asimismo, un interlocutor originó un par de distractores mientras se aplicaba el instrumento, es decir: motivó a sus compañeros a responder de cierta forma una de las preguntas abiertas, pues dijo su respuesta en voz alta, y desde el punto de vista de la interlocutora, algunos de los compañeros cedieron ante este detonador y respondieron de la misma forma. Con las participantes mujeres no se presentó ningún distractor.

De esta forma, se presentó una situación que contrapone lo propuesto por Piaget, cuando menciona que los interlocutores realizan sus propias deducciones, pues aquí se demuestra que los niños de esta edad, quizá no todos, aún influyen en la opinión de sus compañeros.

Siguiendo con la aplicación del cuestionario, en el mismo momento, después de que los sujetos de estudios terminaron el cuestionario se realizó un primer acercamiento a la carta asociativa con todos los interlocutores en el mismo salón de clases. Se mostró a los niños y niñas cómo se realiza una carta asociativa mediante un ejemplo en el pizarrón para que todos observaran; posteriormente se les proporcionó una hoja blanca y se dijo el término inductor, que en este caso fue ‘niño’. Esta aproximación a la obtención de datos mediante una carta asociativa con sujetos de 11, 12 y 13 años resultó un tanto dispersa, pues la mayoría de los interlocutores no sabía cómo relacionar el término inductor; sin embargo, quienes obtuvieron una asociación más completa fueron las niñas.

Debido a que las asociaciones no fueron totalmente nutritivas para la investigación, se analizó la información obtenida en esa primera interacción con los sujetos de estudio, tanto el cuestionario como los resultados del primer acercamiento a la carta asociativa, y a partir de esto fueron seleccionados tres varones y tres mujeres, de los 13 estudiantes originales, quienes, desde el punto de vista de la investigadora, aportaban mayor información a la investigación y se planteó un segundo acercamiento a la carta asociativa, pero ya únicamente con estos sujetos.

En este segundo acercamiento a la carta asociativa, se implementó el uso de tarjetas, que llamamos “juego de palabras”, pues en cada tarjeta se encontraba escrita una palabra; todo esto con la finalidad de que la carta asociativa de alguna forma fuera guiada. Las palabras se recolectaron a partir del cuestionario y en parte también surgieron del primer acercamiento a este instrumento, donde los niños colocaron algunas palabras en una hoja de papel. Las palabras elegidas fueron: papá, niño, profesor, abuelo, tío, hermano, primo, mejor amigo, amigo, mamá, niña, profesora, abuela, tía, hermana, prima, mejor amiga, amiga, rosa, azul, rojo, verde, todos los colores, arcoíris, escuela, recreo, matemáticas, español, biología, canto, teatro, clases, materia, tarea, calificación, pelota, muñecas, videojuegos, carro, televisión, peluches, música, falda, pantalón, travesura, limpiar, problemas, jugar, lavar, cocinar, cantar, discutir, cooperar, ver tv, hablar, dialogar, trabajar, ensuciar, educación, valores, igualdad, felicidad, tristeza, seriedad, inteligente, fuerte, débil, y amable, es decir, en dicho juego de palabras los participantes encontraban a los integrantes de la familia, tanto masculinos como femeninos, colores, objetos como juguetes o aparatos de esparcimiento, también se incluyeron palabras relacionadas con la escuela, adjetivos calificativos, valores y emociones.

En esta segunda interacción, los sujetos pasaron uno por uno a la biblioteca de la escuela, lugar donde se encontraban solo con la investigadora. La primera indicación fue que observaran detenidamente las palabras que habían sido acomodadas en columnas sobre la mesa, se omitió la información sobre las categorías de las palabras a la mayoría de los niños y niñas, solamente a un niño

se le hizo saber que eran integrantes de su familia, colores, objetos, etc., esto fue debido a que el sujeto no mostraba iniciativa al momento de realizar la primera asociación, es decir, se le notaba un poco perdido en el proceso.

Posterior a la observación, la investigadora lanzó el detonador, en este caso fue la palabra ‘niño’ para los niños y ‘niña’ para las niñas; después del detonador, se solicitaba a los participantes elegir, de entre el juego de palabras, aquellas que asociaran al detonador, de tal manera que se formara un primer nivel asociativo; posteriormente se solicita un segundo grupo de asociaciones y así hasta llegar al tercer nivel asociativo o hasta donde las asociaciones del interlocutor llegaran. Con esto se formaba una primera carta asociativa del término “niño” para los niños y “niña” para las niñas.

Al terminar la primera carta asociativa, se solicitó a los participantes llevar a cabo una segunda carta asociativa pero ahora utilizando el término inductor contrario, es decir, “niño” para las niñas y “niña” para los niños; en esta carta asociativa se realiza la misma dinámica que con la primera. El ejercicio se detiene hasta que el interlocutor menciona que ya no relaciona ninguna palabra de su carta asociativa con las demás palabras posibles sobre la mesa. Por último, se les pidió a los y las participantes explicar el sentido de sus asociaciones.

Finalmente, a partir de la explicación que cada sujeto dio sobre su carta asociativa, se entabló una entrevista para conocer a profundidad sobre los motivos que llevaron a cada interlocutor a asociar cada palabra de esa manera.

Es importante señalar que los datos derivados del cuestionario de la encuesta fueron organizados en un banco de datos que se diseñó en Excel y del cual se muestra a continuación una imagen.

	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1													
2													
3	NOMBRE	GÉNERO	EDAD	NIVEL DE ESTUDIO	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9
4	Jeshua	1	13	1ero Secundaria	1	1	1	3	3	2	1	1	1
5	Moises	1	13	1ero Secundaria	1	1	1	3	2	1	0	1	1
6	Armando	1	11	1ero Secundaria	1	2	2	2	2	1	2	2	1
7	V. Emir	1	12	1ero Secundaria	1	1	1	3	2	4	3	1	2
8	Diana Baez	2	11	1ero Secundaria	2	3	2	3	4	4	3	3	1
9	Diana Lucía	2	12	1ero Secundaria	1	1	1	3	1	4	0	2	2
10	Lety	2	12	1ero Secundaria	1	3	1	3	1	1	5	1	2
11	J	1	11	1ero Secundaria	1	1	1	3	2	4	6	1	2
12	Aleksey	1	12	1ero Secundaria	2	1	1	2	2	1	6	2	1
13	Julieta	2	12	1ero Secundaria	1	2	1	2	1	4	0	1	1
14	Yetziráh	2	12	1ero Secundaria	2	1	1	3	1	2	0	1	2
15	Evy	2	12	1ero Secundaria	1	1	1	1	2	4	0	2	1
16	Diego	1	11	1ero Secundaria	1	1	1	2	1	1	0	1	1
17													
18													
19													

Esquema 8: Banco de datos del cuestionario

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

La organización del banco de datos en Excel (Anexo 1) consistió en generar cada hoja de cálculo en donde, en primer lugar, se colocaron los nombres de los interlocutores que realizaron la encuesta, posteriormente se codifica el género, en caso de ser hombre se coloca el número 1, en caso de ser mujer se coloca el número 2. Las respuestas fueron codificadas de manera numérica, por ejemplo: Bueno (1) Regular (2) Malo (3) y siempre se agrega la opción “no contestó” codificada como (0).

Por otra parte, a las cartas asociativas que realizaron los y las participantes, se les tomó una fotografía, mientras que las entrevistas, relativas a la explicación de los y las interlocutoras, fueron registradas con una grabadora de voz desde un dispositivo electrónico para su posterior transcripción. A continuación, se muestra una imagen de una carta asociativa realizada por uno de los sujetos de estudio, así como de una transcripción, realizada por la investigadora. Para ver las cartas asociativas completas, remitirse a Anexo 2, mientras que las transcripciones se encontrarán en el Anexo 3.

Esquema 9: Carta Asociativa

Fuente: Elaboración sujeto de estudio: Jeshua

CÓDIGO DEL INTERLOCUTOR: J5

FECHA: 21 Septiembre 2018

LUGAR: IEHUM (Instituto de Enseñanza Humanista)

Hermano: Este lo relacione por mi hermano que luego vemos la tele, hablamos y estamos jugando y nos llevamos bien.

Escuela: Los niños, ósea todos en general, van a la escuela y tienen materias y te dan una calificación y te ponen tarea.

Amable: Es que uno es amable con las personas, los valores te los enseñan en la escuela y en la casa y todos los colores porque todos tienen que usar todos los colores.

Azul: Porque la mayoría de todas las personas relaciona a los niños con el azul, por eso puse el color azul.

¿Y qué opinas de eso?

Pues que no, porque a algunos niños les gusta el rosa, por ejemplo, a Moisés le gusta el rosa, a mi bueno, me gusta, pero no tanto, y bueno, no significa que eres gay o algo así, porque te ponen de otro color, no pues obviamente no, igual a las niñas que les gusta el azul, no van a ser lesbianas o algo así.

Videojuegos: Lo puse porque la mayoría de los niños juega videojuegos, bueno también mujeres, pero muy pocas.

Rojo: Porque a mí me gusta el color rojo.

Amigo, trabajar: Amigo porque trabajamos en equipo

Jugar: La mayoría de los niños son muy juguetones, la pelota porque todos los niños juegan con pelota, bueno jugar futbol y carro porque a los hombres les gustan los coches.

Esquema 10: Transcripción de entrevista con sujeto de estudio: Jeshua

Fuente: Elaboración propia, KGDJH

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos en la encuesta y en la carta asociativa. Es importante mencionar que los datos se encuentran

clasificados de acuerdo con las variables dependientes a la que pertenecen, sin embargo, es posible que algunos de los datos se repitan puesto que la información aporta conocimiento a más de una variable.

Las variables dependientes a las que pertenece cada pregunta del cuestionario o palabra de la cadena asociativa se relacionaron de esta forma analizando cuál sería la información que aportarían, fue por esta razón que se realizó la matriz de indicadores.

4.1 Sobre la función de orientación.

Variable 1. Norma de objetividad

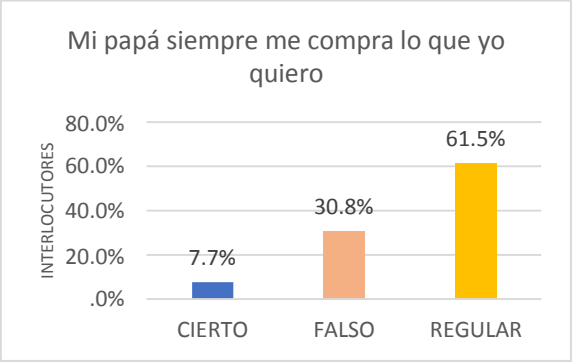
La variable Norma de objetividad, se ha descrito como una norma que regula los significados y definiciones respecto a los objetos, porque delimita la diversidad, tanto de pensar como de actuar, por esta razón el comportamiento orientado por esta norma tiende a ser rígido, sin permitir la negociación en situaciones sociales, asimismo, los sujetos que suelen cuestionar las definiciones de los objetos son propensos a ser considerados en la forma de norma de desviación.

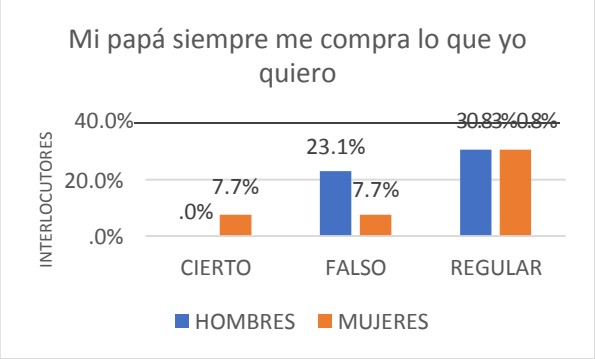
Por ello, se presentan los resultados obtenidos tanto del cuestionario como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa. Se consideró la diferenciación de los resultados conforme al espacio social de convivencia de los interlocutores, es decir, casa y escuela.

Con respecto a las normas de objetividad que niños y niñas siguen en casa y que están asociados al rol que cumplen tanto el padre como la madre, se encuentra lo siguiente:

1. Los hombres consideran que existe mayor permisividad en casa en cuanto a dejarlos ver el contenido televisivo, mientras que las mujeres consideran que existe cierto límite hacia esto por parte de los padres. Cinco de trece interlocutores, tres hombres y 2 mujeres, categorizados en el nivel intermedio, es decir de 12 años, cuentan con mayor permisividad del contenido televisivo que los demás.

2. La mayoría de los interlocutores, es decir, ocho personas de las cuales fueron cinco hombres y tres mujeres, informan que el padre solo a veces les da lo que desean. Sin embargo, si dividimos el grupo por géneros, en el grupo de las mujeres se considera que es cierto que el padre siempre les compra lo que quieren, mientras que en el grupo de los hombres no.



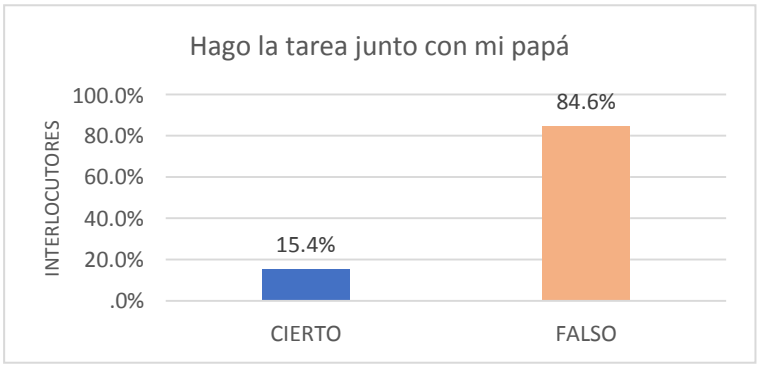


Fuente: Elaboración propia, KGDJH.

3. Once sujetos, 6 hombres y 5 mujeres, afirmaron que la primera persona a la que saludan al despertar es a su mamá, solamente 2 personas, 1 hombre y 1 mujer, dijeron que no lo hacen.

4. Los trece sujetos de estudio tienen muy claro que el padre no es quien realiza la tarea de hacer el desayuno, al menos no siempre.

5. Once de trece interlocutores, 6 hombres y 5 mujeres, es decir la mayoría de los sujetos, de todas las edades, coinciden en que no hacen la tarea junto con su padre.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

6. Tanto una niña como solo un niño afirmaron hacer la tarea con su padre, mientras que solo dos hombres y tres mujeres afirman hacer la tarea con su madre. Por lo tanto, es mayor el número de niños que de niñas (4 niñas de 3 niños) que hacen la tarea sin ayuda.

De acuerdo con lo anterior, el análisis sobre la norma de objetividad indica, a partir de la permisividad para realizar actividades lúdicas como ver la televisión, que son ambos padres quienes ejercen la norma, siendo percibida como más estricta para las niñas. Sin embargo, en la entrada a la pubertad, el sentido de esta permisividad se asume como menos estricta para niños y niñas. El planteamiento de esta pregunta se refuerza con el cuestionamiento sobre si niños y niñas reciben de sus padres lo que desean; en este sentido destaca el hecho de que los niños perciben que sus deseos no siempre se satisfacen por parte de su padre, mientras las niñas consideran que su padre sí cumple sus deseos, es decir, la norma de objetividad respecto de ambos padres tiende a percibirse como más estricta antes de la pubertad.

Alrededor del rol que cumple la madre en este grupo de estudio, asocia la responsabilidad sobre activar a niños y niñas y, por otra parte, descarta el rol del padre respecto de la responsabilidad de colaborar para resolver actividades como la tarea escolar. Esto se refleja cuando los niños afirman resolver su tarea sin ayuda, lo que va reforzando un comportamiento que da cuenta sobre una norma de objetividad en la que, los varones, asumen la responsabilidad de sus actividades académicas; sin embargo, en este grupo de estudio, las niñas refieren realizar la tarea con ayuda de ambos padres.

Es decir, la norma de objetividad respecto de la actividad extraescolar, refuerza la percepción de que los niños comienzan a temprana a edad a responsabilizarse de sí mismos, mientras que este sentido de responsabilidad, aparentemente, tiende a desplazarse respecto a las niñas que, en cuanto al grupo de estudio, parecieran más dependientes en torno a las actividades extra escolares.

Por otra parte, en torno al espacio escolar, se encontraron los siguientes resultados derivados de la encuesta y la entrevista.

1. Cuatro sujetos de 11 años representan la mayoría de quienes perciben la convivencia escolar de manera regular, seguidos por dos sujetos de 12 años.

2. Del total de los interlocutores, la minoría dos hombres y dos mujeres, (30.8%) dice tener problemas con las niñas, lo cual representa un porcentaje menor que los que tienen problemas con los niños, pues el 38.5% de los interlocutores, un hombre y cuatro mujeres, dicen que tienen o han tenido problemas con los niños esto podría significar que la convivencia en la escuela no es tan buena como se planteaba. En conjunto con los datos anteriores sobre la convivencia en la escuela, se podría decir que hay menos niños que tienen problemas con los niños, es decir, entre pares del mismo género, pero hay más niñas que afirman tener problemas con las niñas, es decir, entre pares del mismo género. Por lo tanto, podría decirse que las niñas son las que consideran que hay más problemas en la escuela tanto con niños y con niñas.

3. El círculo cercano de la mayoría de los interlocutores es de la misma escuela. Ocurre lo mismo que el caso de los niños, el círculo cercano y principal en el que se desarrollan las niñas es la escuela.

4. El concepto “cooperar”, como norma de objetividad (que únicamente acepta una definición de algo) se aborda como elemento propio de la escuela, al respecto, DL2 (niña) menciona en su carta asociativa: “escuela para fomentar valores tanto niños como para niñas”, esto podría suponer que la igualdad representada en forma de objetos, normas y atributos caracteriológicos es aprendida y fomentada en la escuela porque implica un espacio de convivencia con “otros” y “otras” que, aunque son diferentes, también son mis semejantes. Lucía relaciona ‘escuela’, caracterizada como norma de objetividad, pero ahora asociada con los conceptos ‘calificaciones’, ‘mejor amiga’ y ‘mejor amigo’, caracterizados como la red personal

de relaciones íntimas, por lo tanto, es posible suponer que la escuela representa el lugar donde el sujeto es evaluado y, aparentemente, es el lugar de esparcimiento más importante para Lucía.

5. De igual forma, Diego en el primer nivel de asociación de su carta menciona 'tarea', caracterizado como una norma de objetividad, que a su vez relaciona con el concepto 'calificación' y 'materia' en el segundo y tercer nivel de asociación respectivamente, ambos conceptos caracterizados como norma de objetividad; sobre esto, es posible suponer que para Diego las niñas se encuentran en un nivel superior a los varones, en este caso asociado al cumplimiento de tareas, por lo tanto, se puede decir que para Diego las niñas son más responsables que los niños.

Una de las normas de objetividad, respecto del comportamiento en la escuela que más inquietan a la investigadora, era el hecho de la convivencia, la cual, acorde a los resultados, se observa como problemática entre las niñas, pero también, entre las niñas con los niños.

Si se tiene en cuenta el análisis anterior respecto de las normas de objetividad en la casa, con el análisis sobre las normas de objetividad en la escuela, el comportamiento de los niños tiende a ser más independiente, flexible y empático, mientras que el comportamiento de las niñas tiende a ser más dependiente, inflexible y problemático.

Variable 1.1. Norma de originalidad y norma de desviación

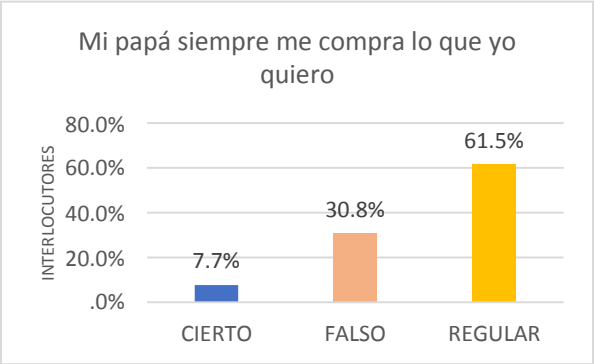
De acuerdo a la revisión que se llevó a cabo respecto del marco teórico y la unidad de análisis que se planteó, se considera que no se plantearon las preguntas suficientes para identificar con más claridad las posibles normas de originalidad; sin embargo, en la revisión, se encontró que tanto la norma de originalidad como de desviación pueden contemplarse como complementarias pues, la norma de originalidad permite la inserción de diferentes conceptos y definiciones variadas de un objeto, acepta ideas y valores que pueden beneficiar el desarrollo de nuevos comportamientos y respuestas frente a juicios sociales. La

norma de desviación orienta al sujeto hacia un comportamiento autónomo, asimismo, la actividad de esta norma fomenta el debate entre lo que está establecido y lo que no, permitiendo así la generación de conocimientos. En ese sentido, la inserción o identificación de variaciones a la norma, podría fomentar la capacidad de niños y niñas respecto al cuestionamiento sobre lo aprendido como normas de objetividad.

Por lo anterior, se presentarán juntos los resultados de ambas variables, de igual manera, diferenciando lo que sucede en el espacio de la casa y en el escolar.

Al respecto del espacio de la casa o familiar, se encontró que:

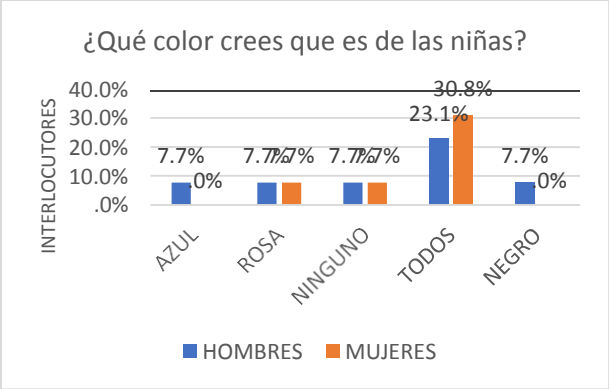
1. La mayoría, es decir el 61.5%, de los interlocutores consideran que la afirmación “mi papá siempre me compra lo que yo quiero” es regular, es decir, a veces sucede y a veces no sucede, sin embargo, el 30.8% consideran que es falso.

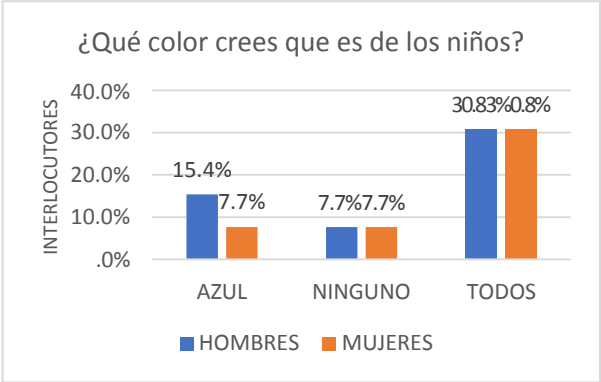


Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. Los sujetos de 11 y 12 años, 7 interlocutores (3 mujeres y 4 hombres) representan la mayoría de quienes dicen que no hacen la tarea con su mamá, mientras que los de 13 años, 2 hombres, dicen que sí hacen la tarea con su madre.

3. La mayoría, 8 interlocutores, es decir el 61.5% considera que todos los colores son o corresponden a todos los niños y niñas; sin embargo, son más hombres (2) que mujeres (1) quienes relacionan a los niños con el color azul.





Fuente: Elaboración propia, KGDJH

4. En la carta asociativa, el último concepto mencionado por Jeshua en el primer nivel de asociación es ‘jugar’, caracterizado como una norma de originalidad y que relaciona en el segundo nivel con ‘carro’ y ‘pelota’, caracterizados a su vez como el conjunto de objetos entrañables, de esta forma queda más claro que el desarrollo de la identidad de género no ha pasado más allá de los estereotipos culturales y también que el sujeto se percibe de alguna forma alejado de estos prejuicios, pues en su expresividad no se siente perteneciente a este grupo de ‘niños que juegan con pelotas y carros’: “La mayoría de los niños son muy juguetones, la pelota porque todos los niños juegan con pelota, bueno jugar futbol y carro porque a los hombres les gustan los coches” (Entrevista personal, 21 de septiembre 2018).

5. Por su parte, Julieta incorpora el sentido de igualdad, como norma de desviación, pero también el sentido de fuerza a modo de estereotipo, es decir, se trata del tipo de objeto que usa el otro que es diferente a mí, pero entendiendo que, si yo uso o me apropio del objeto, seré igual y seré fuerte.

6. En el cuarto nivel, Diego menciona ‘igualdad’, caracterizado como una norma de desviación. Todos estos conceptos asociativos hacen referencia a la biografía incanjeable de Diego, pues deja ver la dinámica social que ocurre en su hogar, es

importante recalcar que el sujeto convive con mujeres en su día a día y su madre representa el principal sujeto de confianza, por lo que es posible suponer que el discurso que recibe de su mamá, lo repite de forma en que a las mujeres las considera más afables y responsables. "… Porque mi mamá y yo siempre somos felices juntos… y pues le platico muchas cosas" (Entrevista personal, 21 de septiembre 2018)

En este caso, se parte de una norma de objetividad en la que el color azul, que se asocia a los niños, se cumple entre los interlocutores varones en su mayoría de 11 y 12 años. Es posible que, entrada la pubertad, esto se cuestione, dando inicio a una norma de desviación en la se acepte que dicha condición, sobre que el color azul representa a los niños, no es así.

Otro aspecto destacable de estos resultados, surge nuevamente de una norma de objetividad en relación a la figura masculina y paterna, a la que se le representa como permisivo y proveedor. Anteriormente se afirmó que los padres no siempre satisfacen los deseos de los niños, situación que se confirma con respecto al padre, lo que plantea una desviación a la norma. Aunque, el porcentaje de niños y niñas que consideran que el padre satisface y provee, es significativo.

Si bien, respecto de la norma de objetividad, en torno a la responsabilidad de realizar actividades extra escolares, como por ejemplo la tarea, es percibida como una acción que recae en niños y niñas, también es cierto que ambos géneros tienden a desviar la norma conforme se instala la pubertad.

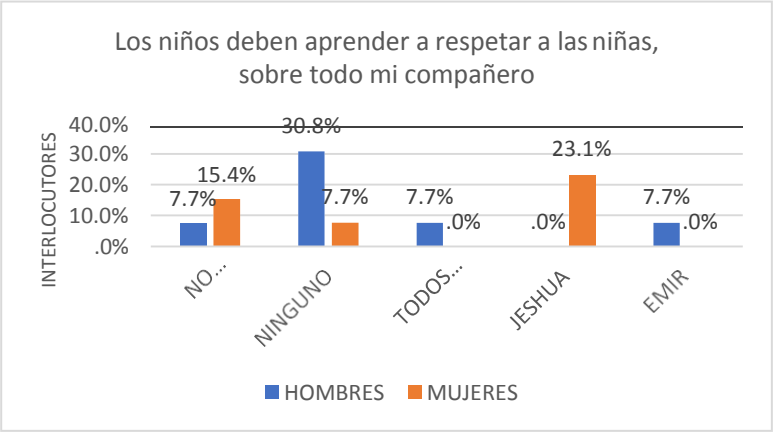
Desde esta perspectiva, entonces, la pubertad se confirma como una etapa en que se aceptan desviaciones a la norma, lo que significa que el comportamiento de niños y niñas se encuentra en proceso de descubrimiento que, en algún momento posterior a estas edades (11 a 13 años) confirmará parte del discurso de construcción de género que se adopte.

Un aspecto muy importante detectado en la norma de desviación es el concepto desigualdad, pues los sujetos, en su mayoría las niñas, se dan cuenta que existe una diferenciación entre géneros pero que, esas diferencias, desaparecen en tanto los sujetos ocupen objetos del género contrario, es decir las

niñas han anclado el concepto igualdad en relación a la ropa, juguetes y aparatos de esparcimiento que los niños utilizan, es decir, en tanto las niñas los ocupen, se consideran iguales.

Respecto al espacio escolar, los resultados que se encontraron fueron los siguientes:

1. Los niños consideran que todos ellos respetan a las niñas; mientras que las niñas dicen que sí hay compañeros que deben respetar más, por lo tanto, las niñas no perciben que se les respete tal y como lo afirman los niños.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. La mayoría de los hombres piensan que la convivencia en la escuela es regular; es decir, ni buena ni mala; mientras que las mujeres se dividen entre dos opciones: una convivencia a la que califican de buena y otra a la que califican de regular.

Al considerar la norma de objetividad anterior, respecto de que la escuela es un espacio de conflicto entre niñas, pero también entre niñas y niños, se encuentra que la percepción de los niños respecto de estos conflictos desvía la norma, pero respecto a las niñas, se confirma la norma de objetividad.

4.2 Sobre la función de identitaria.

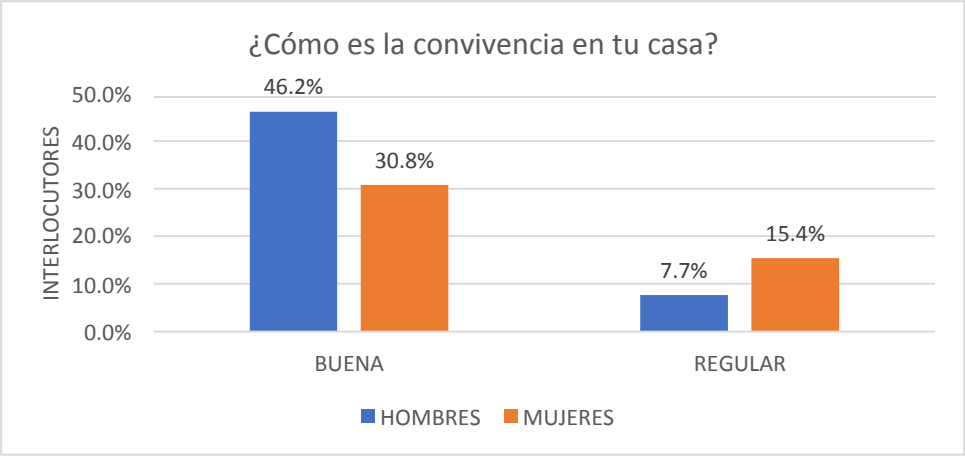
Variable 2. Atributos caracteriológicos

Recordemos que los Atributos carateriológicos pertenecen al sujeto, estos surgen de las representaciones sociales creadas acerca de algo o alguien, al mismo tiempo son aquellos que surgen de relaciones generadas en el entorno social, puesto que éstas existen a partir de la forma en que los otros perciben a un sujeto, esto puede ser por los grupos sociales en los que el sujeto se desarrolla y por las relaciones creadas dentro del entorno.

Por ello, se presentan los resultados obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa. Se consideró la diferenciación de los resultados conforme al espacio social de convivencia de los interlocutores, es decir, casa y escuela.

Con respecto a los atributos caracteriológicos que niños y niñas aprenden en casa encontramos:

1. El 46.2% de los hombres, es decir 6 interlocutores, consideran que la convivencia es buena, mientras que el 30.8% de las mujeres, es decir 4 interlocutoras, consideran buena la convivencia en casa. Desde el punto de vista de la función identitaria, esto se interpreta como parte de los atributos caracteriológicos dentro de la red de relaciones personales íntimas, como un bienestar asociado así desde la masculinidad, pero si lo asociamos desde la femineidad, la convivencia es un atributo medianamente satisfactorio.

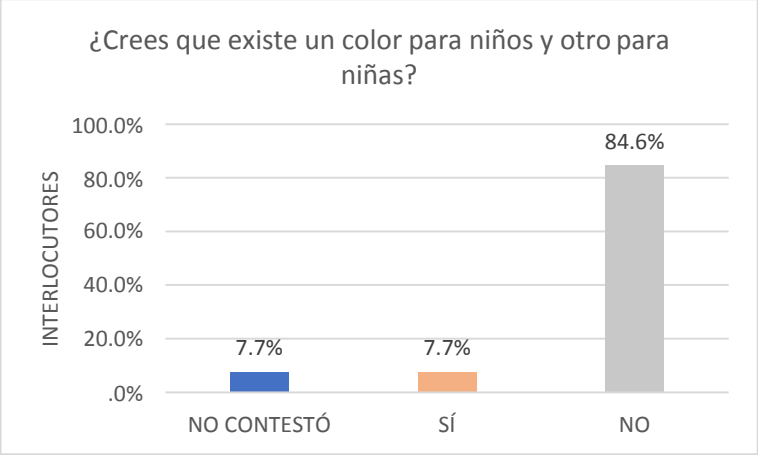


Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. Derivado de la carta asociativa, el sujeto Diana relaciona el color rosa con ‘todos los colores’ y con el concepto ‘felicidad’, caracterizado como un atributo caracteriológico, de esta forma, es posible afirmar que el sujeto se siente cómodo con esta identidad que construye desde lo femenino alrededor del color rosa.

3. El mismo sujeto, asocia al concepto Papá en el segundo nivel con el concepto ‘discutir’, como un atributo caracteriológico; sobre esto Diana menciona: “Los niños luego discuten porque sus papás luego los abrazan, los quiero mucho, les dan besito, y aquí anda enfrente de ellos sus compañeros y luego sienten vergüenza y empiezan a discutir”; es decir que para Diana el género masculino rechaza la idea de expresar cariño, pues si algún hombre lo hiciera, este quedaría en vergüenza enfrente de los demás.

4. 84.6% de los interlocutores coinciden en que no hay un color exclusivo de cada género ni que los diferencie.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

De acuerdo a lo anterior, el análisis de los atributos carateriológicos indica que el hogar es el primer lugar en donde los niños, al menos los que participaron en esta investigación, adquieren y asocian características específicas al género, por ejemplo, que el género masculino se siente bien al estar en casa conviviendo

con sus padres, mientras que para el género femenino es un atributo medianamente satisfactorio, que tomando en cuenta las variables norma de objetividad, norma de desviación y norma de originalidad de la función de orientación, podría deberse a la relación que tienen los niños con la madre, la cual se ha expresado como una relación amable, mientras que para las niñas la relación con la madre representa conflicto pues, la madre, suele ser más estricta con ellas.

Asimismo, Diana es el ejemplo de lo que ocurre cuando los sujetos expresan adaptación al género que les es transmitido, pues esta interlocutora menciona que el color rosa es de las niñas y que los hombres no expresan sus sentimientos por vergüenza frente a sus iguales.

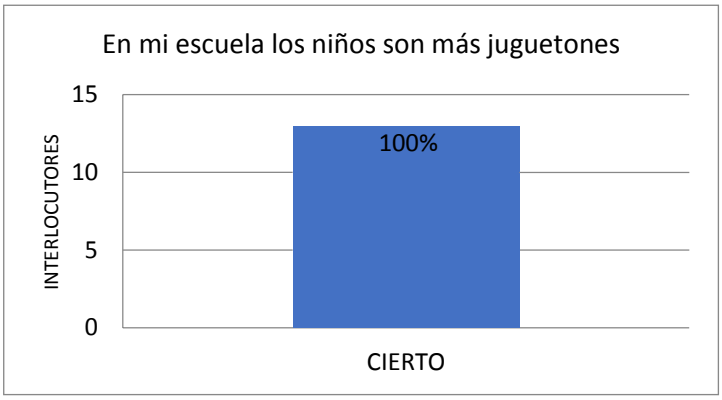
Un dato muy importante que arroja la encuesta es que, cuando se realiza la pregunta “¿hay un color exclusivo para cada género?”, los sujetos mencionan que no, que no hay un color exclusivo; sin embargo, como observamos en la variable anterior, cuando se cuestiona sobre si el color azul es de los niños, mayormente los hombres respondieron que sí, lo cual podría significar que los interlocutores saben que los colores por sí mismos no tienen género, pero que esta idea no está reforzada de la misma manera en casa, y al recibir un discurso que involucra la generización de los colores, este tema podría representar cierta confusión.

Es decir, los atributos caracteriológicos aprendidos en casa sobre género delimitan la forma en que será percibido el mundo, es decir, señalan una línea de partida para el actuar y conocer de los niños que tiende a modificarse en tanto el sujeto reciba un discurso diferente que sea reforzado diariamente.

Con respecto a los atributos caracteriológicos que niños y niñas aprenden en la escuela encontramos:

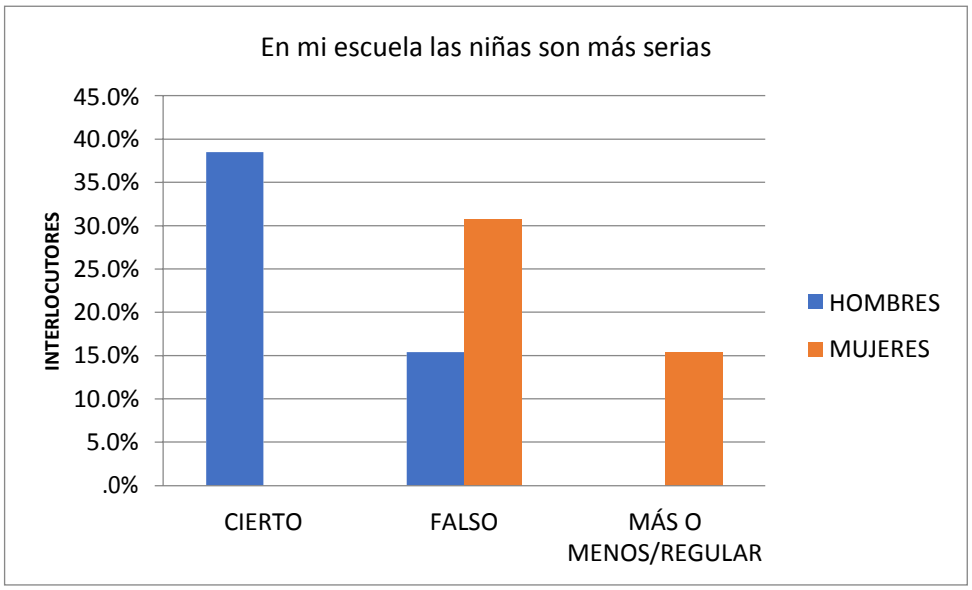
1. Las niñas se consideran más limpias que los niños, pero los niños no lo ven de esta forma, los niños consideran que tanto ellos como las niñas son igual de limpios.

2. El 100% de los interlocutores dicen que efectivamente los varones en su escuela son más juguetones.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

3. Los niños consideran más serias a las niñas; mientras que las niñas no se consideran ser más serias que los niños.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

4. Para Julieta la inteligencia se entiende como un atributo caracteriológico que Julieta asocia con asignaturas concretas como español y matemáticas; sin embargo, es un atributo de conflicto en tanto Julieta expresa que “son unas de las

cosas que más me conflictúan", este conflicto se explica cuando Julieta señala que el origen de dicho conflicto tiene que ver con las calificaciones a obtener.

Por lo tanto, es en la escuela donde los atributos caracteriológicos empiezan a nutrir la identidad propia y del otro, pues debido a la convivencia diaria con sus iguales encuentran semejanzas y similitudes entre grupos, de esta forma, en tanto a las actividades de esparcimiento son los niños quienes se consideran más juguetones, esto podría significar que son más relajados en la escuela; mientras que las niñas son consideradas más serías, lo que podría significar, y representado con Julieta, que las niñas se preocupan más por el cumplimiento de tareas y de materias que los niños, lo que las conflictúa, de ahí la seriedad que representan las niñas para los niños.

Variable 2.1. Red personal de relaciones íntimas

La variable Red personal de relaciones íntimas funciona como elemento diferenciador. Esto se refiere a que cada persona elige y desarrolla un círculo social reducido, ya sea amigos, pareja, compañeros, con los cuales se comparten experiencias, hábitos, creencias, tradiciones u opiniones y, aunque cada uno de estos participantes aprehende las experiencias de forma diferente, representan una extensión de la persona misma por todo lo compartido, y debido a la convivencia se crean lazos afectivos.

Por ello, se presentan los resultados obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa. Se consideró la diferenciación de los resultados conforme al espacio social de convivencia de los interlocutores, es decir, casa y escuela.

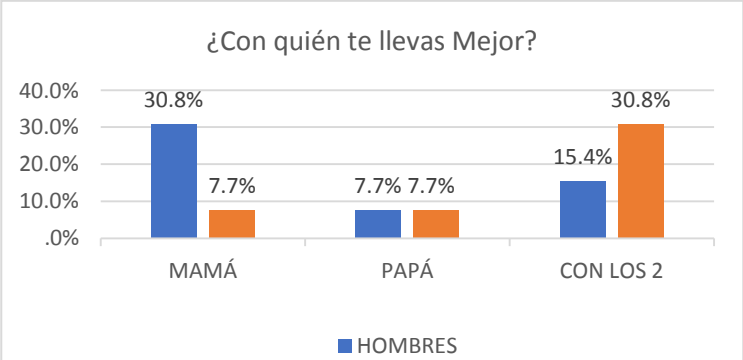
Con respecto a la red personal de relaciones íntimas que los niños y las niñas tienen en casa, encontramos:

1. Tanto niños como niñas consideran que tienen una buena relación con sus

padres, pues del total de los 13 interlocutores solamente 2 consideran que la relación con sus padres es regular.

2. En general, 9 niños y niñas de 12 y 13 años manifiestan tener una buena relación con sus padres, mientras que los niños y niñas de 11 años consideran que su relación podría mejorar.

3. Los niños tienen una mejor relación con la madre que las niñas, quienes, por el contrario, manifiestan llevarse bien con los dos padres.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

4. Son los niños y niñas de 12 años quienes tienen una buena relación con los dos padres; sin embargo, muy pocos de los interlocutores mencionan una buena relación con el padre (tomándolo como un sujeto individual).

5. Además de manifestar cómo se relacionan con sus padres, tres niños contestaron que se llevan mejor con sus tíos, abuelita y tía, cada uno representa 14.3%; dos niños más, que representan 28.6%, dicen que se llevan mejor con sus primos. En cuanto a las niñas, solamente dos dijeron llevarse mejor con su tía y con sus primas, representando cada una de ellas 16.7%.

6. Si se tiene en cuenta que el concepto mamá, que pertenece a la red personal de relaciones íntimas, se relaciona con la educación, esto permite suponer que la

construcción de identidad de género sobre lo femenino queda vinculado a la educación con cierto nivel de conflicto.

7. En torno a la carta asociativa, Diana menciona los conceptos de ‘hermano’, ‘hermana’ y ‘prima’, como la red personal de relaciones íntimas; es hasta este momento en que una interlocutora menciona al género femenino relacionado con el concepto niño, así pues, es posible asegurar que para Diana las actividades y juegos representan el momento en que lo femenino y lo masculino interactúan para buscar, tal vez, una experiencia del juego más enriquecida que satisfaga las necesidades de entretenimiento de todos los participantes.

8. En el segundo nivel de asociación de la carta, para el concepto ‘niña’, Jeshua menciona los conceptos ‘prima’ y ‘mamá’, como pertenecientes a la red personal de relaciones íntimas, sobre esto es posible suponer que para Jeshua las figuras representativas de la identidad femenina son, en primera instancia, la madre y la prima, quienes podrían significar la base de la construcción de género que tiene JE5. Los integrantes de la red personal de relaciones íntimas que Jeshua menciona, en el primer nivel de asociación, son los conceptos ‘hermano’ y ‘amigo’, relacionándolos con actividades como ‘ver tv’, caracterizado como un estilo de vida, pero también con actividades como ‘hablar’ y ‘trabajar’, como atributos caracteriológicos, así pues, es posible notar que estas relaciones representan lazos afectivos fomentados mediante las actividades recreativas y de esparcimiento.

Por lo tanto, como parte de la red personal de relaciones íntimas que los sujetos desarrollan en casa, además de tener una relación con papá y mamá, las principales personas son además hermanas, hermanos, primas y primos, esto podría deberse a que probablemente nuestros interlocutores tienen un rango de edad parecido y esto les permitiría compartir más experiencias mediante el juego.

Asimismo, esta variable, Red personal de relaciones íntimas, nos permite corroborar la información anterior sobre la convivencia en casa, donde los niños se sienten más cómodos y ven a la figura materna como alguien amable y cariñosa,

mientras que las niñas admiten que se llevan mejor con los dos padres, esto tal vez se refiera a que las mujeres no hacen la distinción entre el padre y la madre y los ven como sujetos en conjunto; sin embargo, en los hombres sí es posible ver sobre quien destinan mayor carga emocional y tal vez sobre quien sienten más apego.

De igual forma, entre otros personajes pertenecientes a la red personal de relaciones íntimas se encuentran las tías, tíos y abuela; esto nos permite conocer quiénes son las principales figuras que contribuyen a la creación de cualquier representación durante la infancia, en este caso, todas las personas mencionadas contribuyen a crear una representación sobre el género, pues dentro de su biografía incanjeable los niños y niñas comparten experiencias que generan un imaginario común sobre el ser niños y niñas. Estas personas conforman el espacio social donde los interlocutores conviven.

Con respecto a la red personal de relaciones íntimas que los niños y las niñas tienen en la escuela encontramos:

1. En su carta asociativa, Lucía menciona los conceptos ‘mejor amigo’ y ‘mejor amiga’, pertenecientes a la red personal de relaciones íntimas; el sujeto nota una diferencia de género en este aspecto, pues señala que mientras que las niñas son asociadas con las calificaciones, al niño le asocia con actividades de esparcimiento.

2. De igual forma, el concepto ‘amiga’, de la red personal de relaciones íntimas, se encuentra en el primer nivel de asociación de Armando quien se ha apropiado de esto mediante la observación, por lo cual el interlocutor ha anclado que las niñas, o sus amigas o mejores amigas. Armando menciona ‘mejor amigo’, caracterizado como red personal de relaciones íntimas, en el primer nivel de asociación que a su vez se relaciona con ‘videojuegos’, caracterizado como un objeto entrañable, es decir que en primera instancia están las actividades de divertimento que se comparten con un mejor amigo.

Sobre la red personal de relaciones íntimas que los sujetos pertenecientes a esta investigación desarrollan en la escuela, encontramos a los conceptos amigos, amigas, mejor amigo y mejor amiga; en este caso, se centra más sobre las actividades lúdicas que realizan los sujetos con su red personal de relaciones íntimas lo que, probablemente, refuerza el vínculo que han creado.

Variable 2.3 biografía incanjeable

La variable Biografía incanjeable permite conocer las representaciones sociales creadas a lo largo del tiempo a partir de las experiencias vividas, así pues, notamos que aunque dos sujetos experimentaran la misma situación, la representación no será la misma para ambos, puesto que influyen aspectos externos e internos de cada uno de ellos, estos elementos interiorizados son los que crean la biografía de vida del sujeto, solamente él será quién recuerde algo de cierta forma, si bien los demás actores que también la presenciaron pueden influir en la creación de la representación, no la compartirán.

Debido a que la biografía incanjeable ocurre principalmente dentro del núcleo familiar, a continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa conforme al espacio social de creación de la biografía incanjeable, es decir, solamente la casa.

1. Mientras que los niños tienen una opinión dividida acerca de quién contribuye a hacer la despensa o comprar cosas que se necesitan en casa las niñas tienen completamente claro que no todo depende del papá o que la responsabilidad no recae solamente en él, pues él no compra todo lo que hay en la casa.

2. Para las niñas la madre representa una figura ausente, pues se encuentra trabajando todo el día, mientras que para los hombres representa todo lo contrario.

3. Ni para mujeres ni para hombres el padre representa una figura con la cual hacer tarea, podría suponerse que no es una figura de responsabilidad o cumplimiento.

4. “Yo conozco a todas las niñas de mi familia, les gusta mucho eso de limpiar y lo que me ha dicho mi abuelita es que esos son valores” (entrevista personal, 21 de septiembre 2018), así pues, notamos que la biografía incanjeable de Armando es a través de la que construye la identidad de género de lo femenino, y en este caso el círculo más importante para Armando es su familia. El discurso asociado a la abuela legitima la idea que expresa Armando

5. Diego menciona en su carta asociativa a las actividades como ‘ver tv’ y ‘dialogar’, ambas caracterizadas como parte de la biografía incanjeable, y finalmente en un cuarto nivel de su carta menciona el concepto de ‘igualdad’, caracterizado en este caso como una norma de desviación. Todos estos conceptos asociativos hacen referencia a la biografía incanjeable de Diego, pues deja ver la dinámica social que ocurre en su hogar. El concepto ‘discutir’, que aparece en el tercer nivel de su carta asociativa, queda caracterizado como parte de su biografía incanjeable, así pues el sujeto reconoce que dentro de estas relaciones afectivas existe tanto la cooperación como el conflicto, pues tal vez son relaciones amables dentro de las cuáles se fomentan los valores; sin embargo, estas relaciones también representan para Diego discusiones que vincula a la necesidad de tomar acuerdos; es posible que para Diego los niños discuten por pensar diferente a otros niños o por tener diversas opiniones, pues “porque a veces discutimos cuando jugamos porque no nos ponemos de acuerdo”.

La variable biografía incanjeable nos permite conocer las representaciones ya creadas y su origen, de esta forma es posible identificar el discurso que niños y niñas repiten; por ejemplo, una de las constantes es que la figura materna representa responsabilidad, esto podría ser debido a que los niños y niñas ven que su madre se ausenta todo el día porque está trabajando; asimismo, los

sujetos no consideran al padre como alguien con quien hacer tarea, lo cual podría deberse a que ven que no es una figura que asista a las juntas de la escuela, lo que denota irresponsabilidad e incumplimiento, pero al mismo tiempo, también representa un modo de ausencia.

De igual forma, esta variable permite detonar prejuicios y estereotipos de los sujetos sobre los cuales es posible conocer cómo surgieron o fueron creados en el imaginario de los participantes. Por ejemplo, Armando piensa que a las niñas les gusta limpiar debido al discurso que ha recibido de su abuela, quien le asegura que eso son valores; de igual forma Diego asegura que las discusiones entre varones se dan a partir de un desacuerdo entre opiniones e ideas, y esto lo comprendió a partir del juego.

Variable 2.4 conjunto de objetos entrañables

La variable llamada Conjunto de objetos entrañables, de manera semejante a la variable Red personal de relaciones íntimas, representan los lazos afectivos, pero en este caso, orientados a objetos a los cuales el sujeto les llama de su propiedad. Todos estos objetos también son indicios de identidad, pues simbolizan una experiencia, una persona, un acontecimiento, una vivencia, etc., que representa algo irremplazable para el sujeto, por tal motivo es importante como en el caso del estilo de vida, indagar más allá hasta diferenciar la representación creada en el sujeto encarnada en el objeto.

Se considera que no se realizaron suficientes preguntas en la encuesta para conocer acerca de esta variable, por eso a continuación se presentan solamente los datos obtenidos partir de la carta asociativa y la entrevista sobre el conjunto de objetos entrañables presentes en la casa.

1. El concepto "Muñecas", quedó caracterizado dentro del conjunto de objetos entrañables; una vez más, Diana relaciona a las niñas con un prejuicio y estereotipo de género al hacer uso de este concepto; sin embargo, en su explicación, lo menciona más bien como algo lejano, algo que ha observado o

adquirido a través del discurso y lo replica como verdadero, algo que ha anclado y objetivado. Por ejemplo, “(sobre las muñecas) …porque a las niñas les gustan las muñecas”.

2. En el caso de los objetos entrañables asociados con la carta asociativa del concepto “niña”, Armando menciona el concepto ‘peluches’ relacionándolo con ‘felicidad’, caracterizado, así, como un atributo caracteriológico; de esta forma Amando atañe la felicidad a un objeto, tal vez es posible que para Armando lo material representa un estado de ánimo satisfactorio del género femenino.

3. Jeshua menciona que el azul es su color favorito y también alude al concepto ‘videojuegos’, como parte del conjunto de objetos entrañables, sobre esto menciona que “lo puse porque la mayoría de los niños juega videojuegos, bueno también mujeres, pero muy pocas”. Relaciona en el segundo nivel de su carta los conceptos ‘carro’ y ‘pelota’, caracterizados como el conjunto de objetos entrañables, de esta forma queda más claro que el desarrollo de la identidad de género no ha pasado más allá de los estereotipos culturales y también que el sujeto se percibe de alguna forma alejado de estos prejuicios, pues en su expresividad, no se siente perteneciente a este grupo de ‘niños que juegan con pelotas y carros’.

4. Diego por su parte, colocó el concepto ‘muñecas’, caracterizado como el conjunto de objetos entrañables, pero que también podría considerarse un prejuicio o estereotipo de género que Diego asocia directamente con las mujeres.

La variable Conjunto de objetos entrañables nos permite identificar alrededor de qué objetos han creado la identidad del género masculino y femenino, al menos en las propuestas que la investigadora seleccionó para configurar diferentes cartas; así pues, es posible comentar que algunos interlocutores han creado una identidad adaptada al género, es decir que se cumple la norma de objetividad al

identificar a hombres con el color azul o con los videojuegos y al mismo tiempo identificar a mujeres con el color rosa, muñecas y peluches.

Con esta variable es posible completar la variable norma de desviación, siendo el concepto “igualdad” el más importante en ese apartado, pues las interlocutoras han adherido ese concepto a los objetos que ocupa el otro; es decir, que en tanto una mujer ocupe ropa o juegos de un hombre se consideran como iguales a ellos. Así pues, la variable “conjunto de objetos entrañables” permite conocer por qué, acorde al grupo de estudio, la representación de igualdad ha sido creada de esta forma.

Variable 2.5 estilo de vida

La variable Estilo de vida representa un elemento importante de la identidad puesto que conforma desde gustos, forma de vestir, programas de televisión y radio favoritos, preferencia sexual, música favorita, hábitos alimenticios, etc., todo esto provee de información importante que permite conocer la identidad de los sujetos.

Por ello, se presentan los resultados obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa. Se consideró la diferenciación de los resultados conforme al espacio social de convivencia de los interlocutores, es decir, casa y escuela.

Sobre el estilo de vida, de niños y niñas, aprendido en la casa encontramos:

1. Respecto a los objetos que Julieta colocó en el primer nivel de asociación, aparecen los conceptos de pantalón y videojuegos, como parte del estilo de vida. En ambos casos, la construcción de identidad de género sobre lo femenino se caracteriza por considerar a estos objetos como privativos de lo masculino, pero si son utilizados por las mujeres, entonces se convierten en objetos en que Julieta incorpora el sentido de igualdad.

2. Armando en el primer nivel de asociación menciona ‘televisión’, caracterizado por ser parte del estilo de vida, sin embargo, tomando su discurso, parece que este gusto por la televisión comenzó como un estereotipo, algo objetivado que, con la observación y la práctica continua, fue anclado hasta convertirse en una realidad que representa al género masculino [sobre televisión] “porque a muchos niños les gusta ver la televisión como a mí”. (Entrevista personal, 21 de septiembre 2018)

3. Jeshua menciona en el primer nivel de asociación de su carta a los conceptos ‘hermano’ y ‘amigo’, relacionándolos con actividades como ‘ver tv’, caracterizado como un estilo de vida, también menciona actividades como ‘hablar’ y ‘trabajar’, como atributos caracteriológicos, así pues, es posible notar que estas relaciones representan lazos afectivos fomentados mediante las actividades recreativas y de esparcimiento pues: “este lo relacioné por mi hermano que luego vemos la tele, hablamos y estamos jugando y nos llevamos bien”.

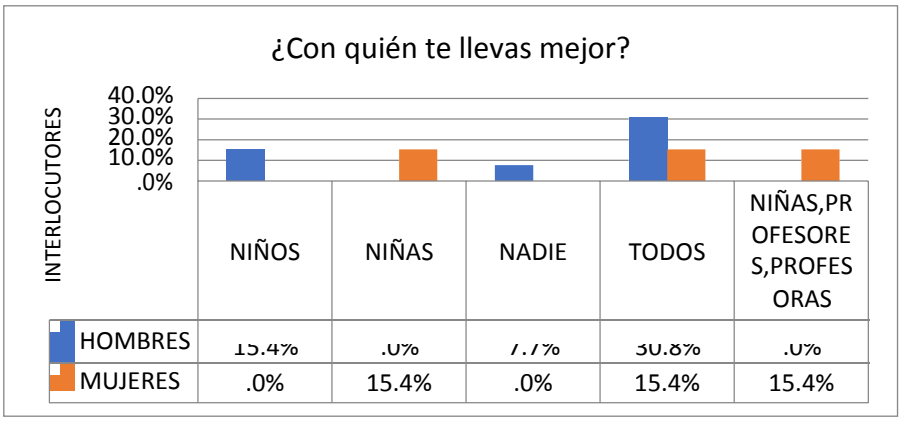
La variable Estilo de vida parte de normas establecidas que los sujetos eligen seguir o no; en este caso, siguiendo con la igualdad como norma de desviación que está adherida a los objetos, Julieta ha optado, en su estilo de vida, vestir con pantalón y jugar videojuegos, puesto que ella ve estos objetos como privativos de lo masculino; sin embargo, ella los ha normalizado en su día a día de tal forma que se han convertido en parte de su estilo de vida, sin olvidar que de esta forma ella siente que está fomentando la igualdad.

Uno de los términos más recurrentes en el estilo de vida de los sujetos fue “televisión”, pues tanto hombres como mujeres mencionaban que los niños son quienes ven televisión y, como lo menciona Julieta este estilo de vida es aprendido tal vez mediante la observación en casa o en la convivencia con sus iguales, es decir, los niños, cuando se menciona que estos prefieren ver televisión. Cabe la mención, aquí, que esta actividad, “ver tv”, permite entrever que el sentido de

igualdad hacia el género, situación que se manifiesta de manera distinta para las niñas en este estudio.

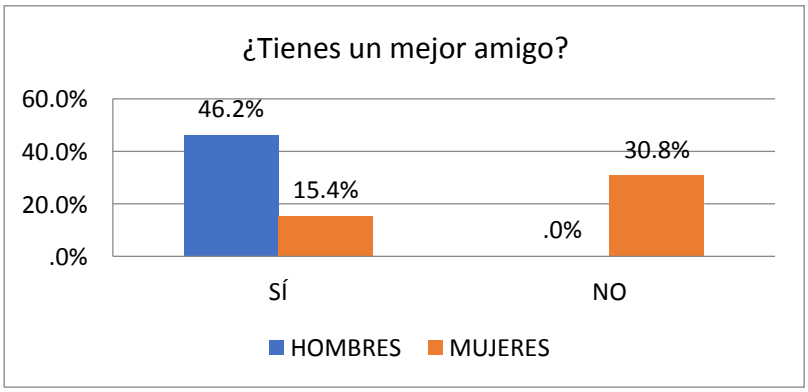
Sobre el estilo de vida de niños y niñas aprendido en la escuela encontramos:

1. Ninguna mujer se lleva mejor con los niños y tampoco ningún niño se lleva mejor con las niñas; tanto niños como niñas afirmaron en la encuesta que se llevan mejor con personas de su mismo género o con 'todos', así como con los 'profesores'.



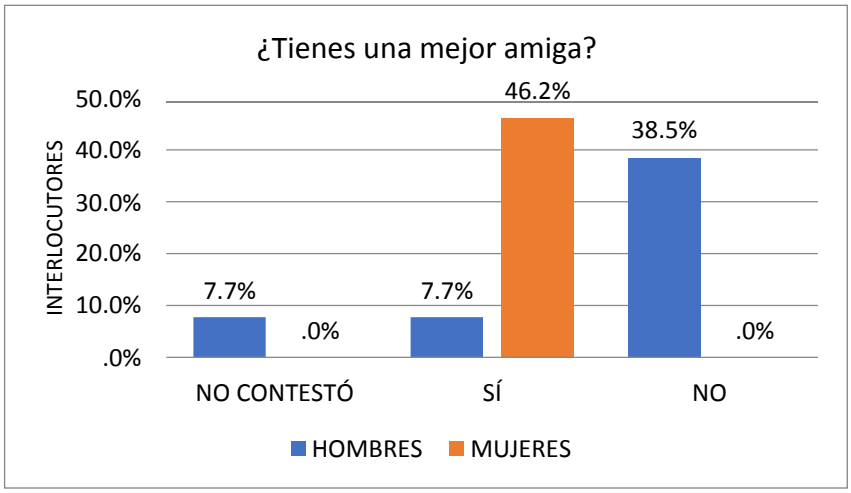
Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. Los niños (46.2%), es decir 6 interlocutores, afirman tener mejores amigos niños, mientras que son muy pocas las niñas, 2 interlocutoras, que afirman tener un mejor amigo varón (15.4%).



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

3. La mayoría de los hombres, 5 interlocutores, no tienen una mejor amiga (38.5%); mientras que todas las mujeres al relacionarse más con su propio género, hace que afirmen tener una mejor amiga.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

4. Respecto a la carta asociativa “niño”, Julieta colocó en el primer nivel de asociación el concepto “recreo” que se caracteriza por ser visto como parte del estilo de vida. Esto significa que recreo representa a lo masculino como una construcción lúdica o de divertimento: lo masculino es divertido y se asocia con la amistad entre niños con niños. Por ejemplo, “(sobre el recreo) … Porque sé que en el recreo se alocan mucho y hacen travesuras, y luego juegan y juegan con sus mejores amigos”

5. Por su parte, Lucía menciona el concepto ‘escuela’ en la carta asociativa “niña” lo caracterizado como estilo de vida asociado en el primer nivel y, asimismo, este elemento se asocia en un segundo nivel con los conceptos “o calificación”, “mejor amiga” y “mejor amigo”. Lucía construye la carta asociativa “niño”, en primer nivel asociándolo con ‘escuela’, que a su vez lo asocia en el segundo nivel con ‘recreo’, caracterizado como un estilo de vida, y en el tercer nivel lo asocia con ‘mejor amigo’ y ‘mejor amiga’, pertenecientes a la red personal de relaciones íntimas. Así, puede decirse que el sujeto nota una diferencia de género en este aspecto,

mientras que las niñas son asociadas con las calificaciones, al varón le asocia con actividades de esparcimiento. Por ejemplo, “(sobre escuela y recreo encontrados en la carta asociativa “niño”) … porque en la escuela creo que lo más les importa a los niños es el recreo, tanto para niños como para niñas, y en el recreo es sobre todo cuando puedes jugar y convivir con tus amigos”.

El estilo de vida por el cual optan los interlocutores en la escuela resalta en la convivencia, pues tanto niños como niñas prefieren convivir con su propio género, es decir, niños con niños y niñas con niñas. El tiempo que propicia estas relaciones dentro de la escuela ocurre durante el recreo, pues para los interlocutores este momento resulta muy importante, ya sea para jugar a la pelota en el caso de los niños o platicar con sus amigas en el caso de las niñas, como lo menciona Jeshua:

Entrevista Jeshua 21 septiembre 2018
I: ¿Cómo te llevas con las niñas de la escuela?
J: Bien.
I: ¿Y juegas con ellas en el recreo?
J: No, pues ellas están jugando allá
I: ¿Y por qué no te acercas? ¿O porqué ellas no se acercan con ustedes?
J: No sé, nosotros estamos jugando todo el tiempo futbol.

De esta forma, el estilo de vida en la escuela se centra en la diferenciación de géneros, lo que pone en contraste con lo que sucede en casa, donde parece ser un ambiente más abierto a la igualdad pues como vimos en la variable de la red personal de relaciones íntimas, los sujetos suelen entablar relaciones con hermanos, hermanas, primas y primo, relaciones basadas en el juego, pero que en la escuela sucede de diferente forma. Lo que se mantiene, en el caso de los niños, son actividades lúdicas de interacción que los relacionan a través del juego, mientras que, en el caso de las niñas, la actividad de interacción se basa en conversaciones o pláticas, siendo así, en ambos estilos, elementos que refuerzan

la construcción identitaria porque se suman a la estructura de la que se va dando cuenta a través del discurso.

4.3 Sobre la función justificadora.

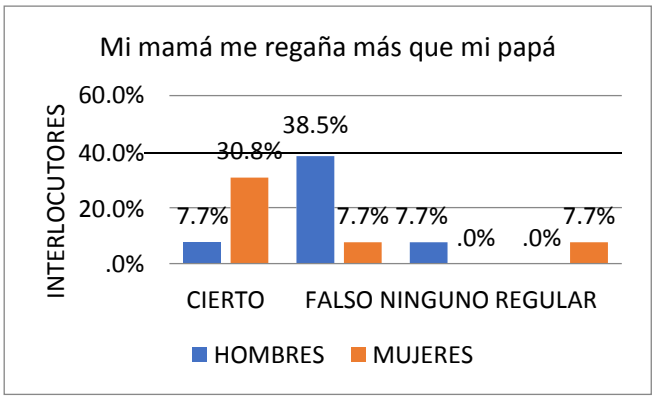
Variable 3. Prejuicios

La variable Prejuicios representa una pre-concepción de un grupo social que justifica el comportamiento del sujeto frente a dicho grupo, es posible, aunque no siempre cierto, que dicho prejuicio se traslade al ámbito individual e interfiera en la forma en la que el sujeto concibe a uno de sus miembros.

A continuación, se presentan los datos recabados tanto de la encuesta como de la entrevista derivada de la explicación sobre la carta asociativa. Dichos datos están divididos en el espacio social donde los interlocutores se desarrollan, es decir, casa y escuela.

Con respecto a los prejuicios que los niños y niñas de esta investigación aprenden en casa, encontramos:

1. Cuatro de seis niñas que respondieron la encuesta son quienes consideran que es la madre quien regaña más que el padre, mientras que los niños en su mayoría (5 de 7) consideran que no es cierto que la madre regañe más.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. La mayoría de los interlocutores, 8 de 13 sujetos, 5 hombres y 3 mujeres) dicen que sus padres no discuten enfrente de ellos; sin embargo, existe un porcentaje considerable de 4 sujetos, 30.8% (2 hombres y 2 mujeres) que piensan lo contrario.

3. El 53.8% es decir, 7 de 13 (4 hombres y 3 mujeres), de los sujetos admiten que no es la madre quien siempre los lleva a la escuela.

4. Los niños (6 sujetos) son quienes en su mayoría (46.2%) dicen que el padre falta a las juntas de la escuela. Desde los 11 años los sujetos notan cuál es la dinámica familiar, en la cual el padre falta a las reuniones de la escuela.

5. En su carta asociativa, Jeshua en primer lugar menciona al concepto color 'azul' que asocia directamente con "niño", caracterizado como un prejuicio o estereotipo, lo que demuestra que no solo la identidad del género femenino la construye alrededor de estereotipos, sino también la identidad masculina.

6. Por su parte, Diego colocó el concepto 'muñecas', caracterizado como el conjunto de objetos entrañables, pero que también podría considerarse un prejuicio o estereotipo de género que Diego asocia directamente con las mujeres. El tercer concepto, en el primer nivel de asociación, que utilizó Diego es 'falda', caracterizado como un prejuicio o estereotipo, y que en el segundo nivel relaciona con 'pantalón', caracterizados ambos como parte del estilo de vida; de esta forma Diego representa al único varón que utilizó los conceptos 'falda' y 'pantalón' en la carta asociativa cuando se le pidió construir su representación en torno del concepto 'niña'. Sobre esta asociación, Diego refiere que las niñas usan falda, pero también pueden usar pantalón, esto podría hacer referencia a la igualdad de género, que, como ya lo mencionamos, es posible que Diego tenga una representación mental en la que las niñas son más inteligentes, más responsables, más libres puesto que pueden usar ambas prendas, tanto las asociadas a mujeres como las asociadas a los hombres.

Los prejuicios del hogar parten de la concepción que tienen los niños y niñas sobre la dinámica familiar, en este caso, como ya lo mencionamos, las mujeres tienen una connotación negativa adherida a la madre, pues ellas consideran que es la madre quien regaña más, de esta forma, pueden tener una imagen negativa sobre la figura materna y también sobre la figura femenina.

De igual forma, esta variable, Prejuicios, nos permite conocer cómo los interlocutores experimentan la dinámica familiar; por ejemplo, nueve sujetos, de los 13 encuestados, consideran que la convivencia en casa es buena porque sus padres no discuten, sin embargo, cuatro sujetos dicen que sus padres sí pelean enfrente de ellos, lo que podría generar un prejuicio en donde se crea que todos los padres de familia discuten enfrente de sus hijos y esto podría desencadenar una repetición de un tipo de discurso que construye la identidad de género en torno al conflicto, además, aunque los padres no discutan enfrente de niños y niñas, no significa que los interlocutores de este estudio, desconozcan que existen discusiones, es decir, estas ocurren independientemente de si suceden frente a ellos o no.

A partir de los datos recabados, se podría decir que el hogar representa el lugar en donde el discurso dirigido a los menores se basa en la repetición de los prejuicios culturales que se han transmitido a lo largo de los años.

Sobre los prejuicios que los niños y niñas de esta investigación siguen en la escuela, encontramos sólo una pregunta que nos pareció relativa a esta variable:

1. 3 de 7 hombres, 23.1%, dicen que ellos participan en la escuela porque sí limpian el patio, pero el resto, 30.8% dice que no, mientras que el 100% de las mujeres, dice que es falso que los niños participen limpiando el patio.

Los prejuicios que los niños y niñas siguen en la escuela, parecen ser más bien, la repetición de lo aprendido en el hogar y, que, con algún discurso similar, refuerzan la idea de que la construcción del género, a partir del discurso, se

fundamenta en percepciones de convivencia conflictivas, por un lado, pero también, a partir de afirmaciones sobre la forma en que el otro, en este caso los niños, se involucran con responsabilidades o actividades colectivas que, acorde al estudio, resultan ser descalificadas por las niña a pesar de que, los niños, manifiesten lo contrario, es decir, los niños expresan en su respuesta la afirmación de que participan (limpiando el patio) como una manera de hacer ver o creer al interlocutor (la investigadora) de su nivel de involucramiento, pero al ser desmentida dicho tipo de participación, encontramos que el discurso de los niños construye parte de su identidad en función del peso que signifique lo que "el otro" piensa o puede pensar, en tanto que el discurso de las niñas, construye su identidad en función del peso que significa el "decir la verdad" sobre el otro.

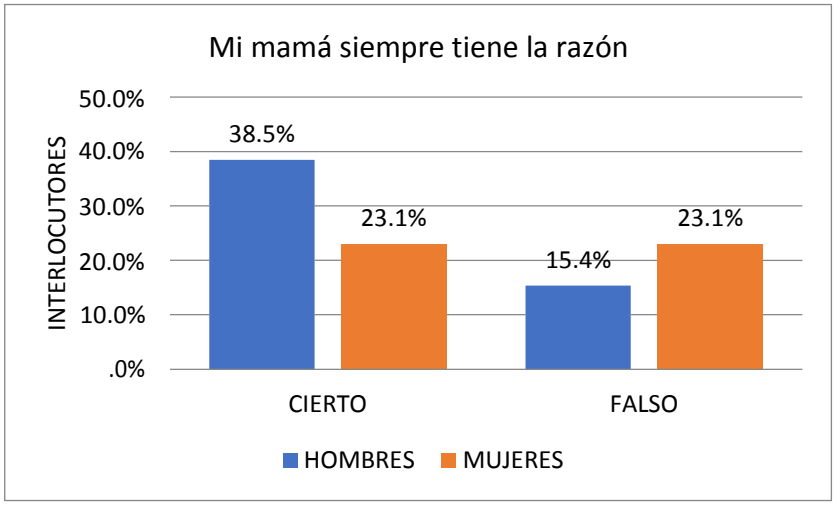
Variable 3.1 Estereotipos

Los estereotipos expresan ideas generalizadas en la sociedad, asimismo son aquellas etiquetas otorgadas a cada grupo perteneciente en la dinámica social.

A continuación, se presentan los datos recabados de la encuesta y de la entrevista derivada de la explicación de la carta asociativa, separados en los lugares de convivencia de los interlocutores, es decir, casa y escuela.

Sobre los estereotipos de los niños y niñas han adquirido en casa, encontramos:

1. Mientras que, en la encuesta, cinco de siete niños, es decir el 38.5% de los niños les dan la razón a las mujeres, en este caso a la madre; mientras que tres de seis niñas, es decir el 23.1% de las niñas consideran que la madre no siempre tiene la razón.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

2. El total de los 13 interlocutores considera que sí, niños y niñas son iguales.

3. En su carta asociativa, Lucía expresa que "[sobre los videojuegos (caracterizados como un estereotipo)] sobre todo por la igualdad de género porque se supone que solo los niños pueden jugar videojuegos, pero es un estereotipo, por eso la igualdad".

4. Por su parte, Diana relaciona inmediatamente al término inductor 'niña' con rosa, caracterizado como un estereotipo, en este caso es posible observar que la construcción de identidad de género tiene mucha carga cultural, como lo es el color rosa, que es asignado a las mujeres como una forma de diferenciación con los hombres.

5. Tomando la carta asociativa de Jeshua en primer lugar menciona el concepto 'azul', caracterizado como un prejuicio o estereotipo, lo que demuestra que no solo la identidad del género femenino la construye alrededor de estereotipos, sino también la identidad masculina, pues como explicó cuando se le preguntó la razón de su elección: "porque la mayoría de todas las personas relaciona a los niños con el azul, por eso puse el color azul".

A partir de los datos recabados sobre los estereotipos, y partiendo de otras variables como los prejuicios, la variable normas de objetividad, la variable biografía incanjeable, etc., es posible asegurar que entre mujeres se presenta una discordancia, pues parece ser que las niñas no se sienten plenamente cómodas con la imagen que la madre les genera. Este discurso puede transcender de tal forma que las niñas que fueron educadas de esta manera podrían estar inconformes en todo momento con las ideas, forma de ser, etc., de otras mujeres, o en sí, con lo que el concepto de lo “femenino” les representa. Mientras que, en el caso contrario, con los niños no sucede esto, pues la madre les representa una imagen amable, de cariño y, de igual forma, parece ser que las relaciones masculinas son más amenas que las femeninas.

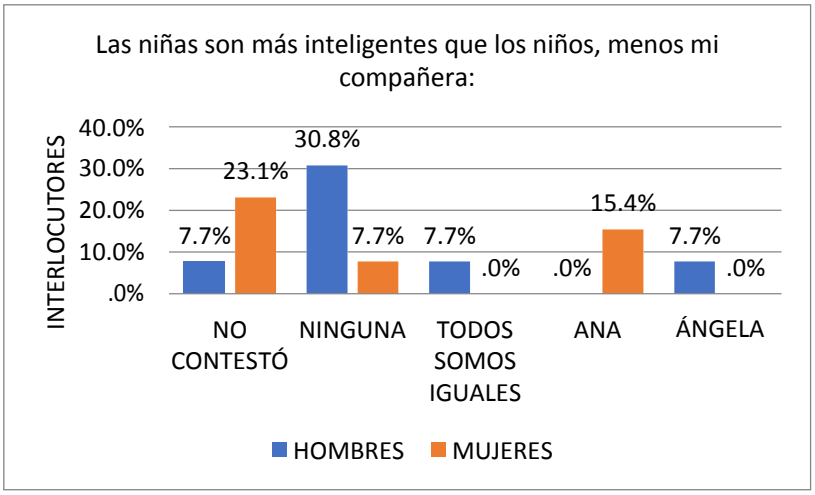
A pesar de que niños y niñas consideran que todos son iguales, parecen ser las niñas son quienes están más conscientes de este valor, pues insisten en que usar objetos del género contrario las hará iguales, mientras que para los hombres parece pasar desapercibida esta reflexión.

Al igual que sucede con los prejuicios, el hogar parecer ser el lugar en donde los niños adquieren estereotipos culturalmente asociados al género, por ejemplo, los colores, como los menciona Jeshua quien afirma que la mayoría de las personas relaciona a los niños con el color azul; así pues, a partir de la recepción de este discurso estereotipado los niños y niñas construyen su percepción sobre el género.

Sobre los estereotipos de los niños y niñas han adquirido en la escuela, encontramos:

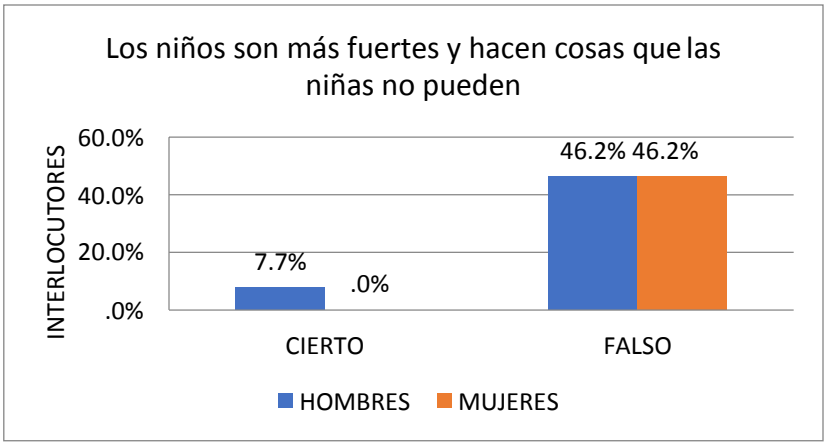
1. Dos niños y dos niñas, en la encuesta, coinciden en que su materia favorita les gusta porque les llaman la atención los temas de la materia; por otro lado, dos niños prefieren la materia porque les cae mejor el profesor, mientras que dos niñas la prefieren porque es una materia fácil y sencilla; las materias mencionadas fueron: español, matemáticas, biología, geografía y artísticas.

2. Cuatro niños, lo que representa la mayoría de los varones que respondieron la encuesta, es decir 57.1%, dice que todas las niñas son iguales y que ninguna es menos inteligente que las demás; sin embargo, fueron dos niñas y un niño quienes señalaron en específico a una de sus compañeras como menos inteligente que las demás.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

3. Seis de los sujetos varones, es decir el 46.2% de los interlocutores de este estudio, consideran que los niños no son más fuertes; sin embargo, uno de ellos considera que sí es cierto que los niños son más fuertes.



Fuente: Elaboración propia, KGDJH

4. El total de los 13 interlocutores considera que es falso que las niñas sean más débiles y que por eso no pueden ser astronautas (aspecto, este último, que se preguntó para formular un tipo de actividad).

De esta forma, es posible conocer los gustos que guían las decisiones de los infantes, los cuales podrían ser categorizados como estereotipos pues, en un futuro delimitaran la toma de decisiones en aspectos relacionados con la escuela; por ejemplo, los niños se inclinan hacia el estudio de las materias sobre las cuales el aspecto afectivo tiene mucho que ver, pues los niños muestran especial interés hacia las materias en donde el educador les representa un lazo afectivo. Mientras que las mujeres se inclinan hacia el estudio de temas que les parecen fáciles y sencillos.

Asimismo, la variable estereotipos permite corroborar acerca la relación que tienen las niñas con otras niñas en la cual observamos cierto conflicto en el trato mutuo, en este caso, es posible asegurar que son las niñas quienes son más propensas a señalar a otras niñas por no ser como ellas, en este caso tratándose de la inteligencia.

De esta forma, se cierra el capítulo de análisis de datos para dar paso al capítulo de hallazgos y resultados donde se darán a conocer los descubrimientos hechos a partir de la recolección de información y el análisis de cada uno de los instrumentos realizados por los interlocutores.

Capítulo V. Hallazgos y resultados

En el presente capítulo, se dará cuenta de los resultados y hallazgos derivados del análisis precedente, para ello, se ubicarán los hallazgos conforme a las Sub-categorías consideradas en la Unidad de Análisis y de Observación, es decir: Función de Orientación, Función Identitaria, Función Justificadora y Función de Saber para, finalmente, dar cuenta de los resultados que configuran la respuesta a

la Categoría de estudio que fundamenta esta investigación: la representación social de los niños y niñas de 11, 12 y 13 años sobre género a partir del discurso.

5.1 Hallazgos

5.1.1 Función de Orientación.

El objetivo planteado para esta Sub-categoría fue Identificar cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar, atendiendo a una pregunta de investigación: ¿Cuáles comportamientos de los niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla están relacionados con el discurso de género proveniente de los entornos familiar y escolar?

Recordemos que esta función orienta la acción, el comportamiento en cierta situación sustentado en las normas previamente aprendidas, o de objetividad, pero también, a partir de desviaciones a dichas normas. A partir de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación, el discurso de género que identificamos queda referido por las normas aprendidas en casa y en la escuela.

Las normas de objetividad aprendidas en casa son:

1.- Existe permisividad en el contenido televisivo para los niños, pero es limitado para las niñas; sin embargo, las niñas reciben más cosas que desean en comparación con los niños.

2.- La madre es una figura de respeto y de mayor responsabilidad en comparación al padre, quien representa menor responsabilidad.

3.- A pesar de que las niñas representan a la mayoría de los sujetos que hacen la tarea con ayuda de la madre, los interlocutores varones han aprendido a ser independientes en casa debido a que mencionan que hacen la tarea sin ayuda.

Las normas aprendidas en la escuela son:

4.- Cumplimiento de tareas.

5.- Los interlocutores han aprendido que al momento de jugar existe una diferenciación pues las niñas juegan con las niñas y los niños con los niños.

6.- Finalmente, han aprendido y desarrollado el concepto igualdad, son las mujeres quienes tienen más claro este término y le dan más importancia, mientras que los hombres saben que existe la igualdad, pero no le dan la misma importancia que las mujeres.

Por lo tanto, las normas de objetividad presentes en el discurso son las siguientes: la figura femenina es quien cubre la responsabilidad en la casa y respecto a los hijos, mientras que la figura masculina tiene permiso de descuidar sus responsabilidades en el hogar y con los hijos. El cumplimiento en la escuela es muy importante, sin embargo, la figura femenina se asocia a la entrega de mejores trabajos y son a quienes las consecuencias de la irresponsabilidad afectan más, pues a la figura masculina le desinteresa las repercusiones que pudiera tener el incumplimiento. La figura masculina tiene permisividad, la figura femenina carece de ella; sin embargo, la figura femenina recibe las cosas que quieren por parte de la figura masculina, pero la figura masculina no recibe el mismo trato.

Por otra parte, las normas de originalidad que identificamos fue principalmente a través de los cuestionamientos sobre el juego y la actividad de jugar, pues la dinámica escolar en la que habitan los sujetos de estudio permite la diferenciación entre los géneros, pues como los sujetos de estudio afirman: los hombres crean relaciones entre sí, a través de actividades llamadas juego, mientras que las mujeres se relacionan entre sí a través actividades llamadas conversaciones.

Finalmente, sobre las normas de desviación notamos que la principal es el replanteamiento sobre la igualdad, pues es un valor que cuestiona las normas establecidas como el hecho de que las niñas usan falda y los hombres pantalones. Esta norma de desviación es más clara en el discurso sobre la figura femenina, pues lo femenino tiende a equipararse con lo masculino en tanto se utilicen objetos pertenecientes al género contrario, es decir, que cuando los hombres

utilicen objetos socialmente atribuidos a las mujeres, es en ese momento en que ambos son iguales y también aplica de la misma forma con las mujeres, mientras ellas ocupen objetos socialmente atribuidos a los hombres, ambos son iguales.

Esto quiere decir que la función de orientación presente en el discurso de género que reciben los niños y niñas que formaron parte de esta investigación, indica que el comportamiento de los interlocutores se ve orientado con base en la diferencia y desigualdad respecto al rol que cumplen las figuras femeninas y las figuras masculinas, los padres y las madres, y que provienen de las normas de objetividad que han aprendido mediante la observación y convivencia en casa; por otra parte, la diferencia y desigualdad se agudiza más entre las niñas al percibir la convivencia como conflictiva al interior de la construcción en torno a la figura femenina, siendo más flexible y empática, por el contrario, la percepción de los niños en cuanto a su construcción de la figura femenina que, en estos caso, se asocia con el rol que la madre cumple en la casa.

Lo anterior significa que la desigualdad y el conflicto entre pares se gestiona cognitivamente como comportamientos de relaciones pertinentes (Abric, J., 2004), aunque la igualdad, como norma de desviación, podría representar una posible modificación a todos estos patrones aprendidos, siempre y cuando esta norma sea guiada y fomentada en los mismos círculos sociales que, al menos aquí, se analizaron, es decir, la casa y la escuela.

5.1.2 Función identitaria.

El objetivo que se propuso para esta función fue: Identificar de qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se configura/afecta debido al discurso de género, relacionado con la pregunta ¿De qué manera la identidad de niños y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla se configura debido al discurso de género?

Recordemos que esta función se refiere a cómo el sujeto se reconoce y define individualmente, esto permite que se encuentre en constante comparación con

otras personas, lo mismo sucede entre los grupos, quienes intentan preservar su identidad y permanecer en el marco conformado de la sociedad.

A partir de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación, el discurso de género que reciben los niños y niñas que participaron en esta investigación permea en la construcción de la identidad propia y del género contrario.

Los elementos identitarios aprendidos en casa son:

1.- Los niños ven la figura materna como una figura femenina de cariño, amabilidad, responsabilidad; mientras que la figura paterna la perciben como una figura masculina ausente, que no representa responsabilidad.

2.- Los niños son enseñados en casa que las niñas representan una figura femenina asociada a la limpieza, pero, además, que es un valor porque “forma parte” de sus gustos.

3.- Las niñas perciben a la figura materna como ausente, estricta y autoritaria, aunque la madre representa una figura de responsabilidad pues es con quien se hace la tarea, pero al ser percibida como una figura autoritaria, representan conflicto; esto es importante porque, al menos desde este grupo de estudio, el concepto de “responsabilidad” se asocia tanto a lo autoritario, como a la ausencia de la figura femenina que, no obstante la ausencia, sigue operando bajo las características mencionadas. Por otra parte, la figura paterna, tanto para niñas como para los niños, representa ausencia, asimismo, las niñas saben que el padre no carga con toda la responsabilidad pues no es quien se presenta a las juntas de la escuela ni compra todo lo que hay en casa, se podría decir que las niñas perciben que la responsabilidad está dividida en ambos padres. Las niñas han aprendido en el círculo familiar que la figura masculina, representa discusión con los hijos, en tanto sean varones, debido a la ‘limitada’ apertura a expresar sus sentimientos entre ellos.

Los elementos identitarios aprendidos en la escuela son:

1.- Los niños se consideran a sí mismos más afables, amables, juguetones y consideran a las niñas más serias y que discuten. Los niños consideran a las niñas más responsables e inteligentes, pues sus tareas son mejores que las que

ellos suelen entregar en la escuela. Los niños tienen relaciones afectivas con otros niños, es decir, con personas de su mismo género. Los niños asocian el concepto felicidad a las mujeres, que a su vez relacionan con objetos como peluches o muñecas que, de acuerdo con los niños, son parte del conjunto de objetos entrañables de las niñas pues les crea un estado de ánimo satisfactorio. Los niños crean lazos afectivos a través de actividades de esparcimiento.

2.- Las niñas se consideran a sí mismas inteligentes, ordenadas, responsables y consideran a los niños traviesos. Las niñas son quienes presentan mayor disconformidad o diferencias con otras niñas, pero también con los niños; mientras que los niños dicen no tener problemas con ninguno de los dos. Las niñas crean lazos afectivos como su mejor amiga, con personas del mismo género, al igual que los niños. Las niñas crean lazos afectivos a través del diálogo.

3.- Una característica de las niñas, que es posible observar en su discurso, es que las mujeres consideran la igualdad como algo palpable y tangible, pues los elementos que conforman la igualdad fueron adheridos a objetos como son videojuegos y prendas de vestir, que en su mayoría asocian como pertenecientes o propios del género masculino, sin embargo, las niñas remarcan que mientras ellas ocupen lo mismo que los niños ocupan, serán iguales.

4.- Por lo tanto, los atributos caracteriológicos desarrollados en la identidad de los niños y niñas son que las niñas son más inteligentes y responsables, por lo tanto, pueden ser más serias que los niños, quienes son más juguetones, por lo tanto, ocasionan más travesuras. Los niños creen que las niñas son felices en tanto tengan juguetes. Para los niños, ellos crean relaciones afectivas mediante la interacción en el juego, mientras que las niñas crean estas relaciones únicamente con el dialogo, es decir, la interacción verbal. De igual forma, los niños consideran que son las niñas quienes discuten más entre ellas y con los niños también, y esto podría quedar reforzado cuando las niñas mencionan que tienen problemas con otras niñas y con los niños.

5.- Entre los integrantes de la red personal de relaciones íntimas se encuentra la madre quien, para las niñas representa ausencia y autoridad, por el contrario, para los hombres representa cariño y permisividad; por el contrario, el padre, que en

ambos casos se muestra como una figura ausente y carente de responsabilidad; además, los tíos, tías y abuelas, representan tanto una figura de autoridad como una figura permisiva, pero también, una figura de apoyo porque se trata de familiares con quienes hacer la tarea y al mismo tiempo realizar actividades de divertimento; y finalmente, primos, primas, amigos, amigas, mejores amigos, mejores amigas, representan las personas con quienes jugar, platicar y todo lo relacionado con actividades de esparcimiento, podrían considerarse como compañeros de juego.

6.- Los elementos de la biografía incanjeable de los interlocutores varían, pues cada uno de ellos ha tenido experiencias diferentes, como en el caso de AR4 quien recibe un discurso de género por parte de su abuela que le ha dicho que a las niñas les gusta limpiar. Asimismo, Armando aprende sobre el género femenino, desde su hermana, así pues, Armando menciona que el color favorito de las niñas es el rosa.

Un elemento consistente en la biografía incanjeable de todos los sujetos es que la identidad del padre, la figura y los elementos propios de este, no está completamente desarrollada, pues el padre no resalta en los discursos de los interlocutores, se centran más en la madre o en otros integrantes de la red personal de relaciones íntimas.

Asimismo, algunos niños coinciden en que, a la hora del juego, hacen travesuras y llegan a discutir por no llegar a un acuerdo.

En el conjunto de objetos entrañables, niños y niñas coinciden que para los hombres son: videojuegos, carros y pelotas en su mayoría y para las mujeres son sólo las muñecas.

7.- Respecto al estilo de vida de los sujetos nos da a conocer las elecciones que hacen o lo que prefieren, como es el caso de los colores, los niños en su mayoría dijeron que su color favorito es el azul y el rojo mientras que las mujeres optaron por una gama más amplia.

8.- De igual forma, tanto niños como niñas en este momento, prefieren no entablar una relación más allá que el compañerismo con el género contrario, es decir que los niños se llevan y tienen mejores amigos con otros niños al igual que las niñas.

Asimismo, el estilo de vida nos da conocer lo que prefieren en cuestión de esparcimiento, como podría ser ver la tv, jugar videojuegos, hablar, etc.

Finalmente, esto quiere decir que la función identitaria en los niños y niñas que reciben un discurso de género indica que la identidad de la figura tanto femenina como masculina gira en torno a la diferenciación entre los géneros, si bien los sujetos no lo hacen conscientemente, están repitiendo patrones que son transmitidos por parte de los integrantes de la red personal de relaciones íntimas mediante la comunicación verbal, es decir el discurso de género, o la comunicación no verbal de los padres, maestros, hermanos o hermanas lo que provoca que los sujetos repitan y se apropien de una identidad previamente creada en el entorno social, tanto para la identidad masculina como para la identidad femenina.

5.1.3 Función justificadora.

El objetivo que se propuso para esta Función fue: conocer elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla, apoyado a su vez en la pregunta de investigación siguiente: ¿Qué elementos del discurso de género fomentan la desigualdad de género y justifican el comportamiento de los niñas y niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?

Recordemos que esta función justifica el comportamiento después de que ha sido ejecutada una acción, así pues, se muestran los valores interiorizados del sujeto que respalda la justificación. A partir de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación, el discurso de género que identificamos queda referido en los prejuicios y estereotipos aprendidos en casa y escuela.

Los prejuicios y estereotipos aprendidos en casa que identificamos son:

1.- Las niñas consideran que la figura femenina es la que regaña en casa, pero los niños no creen que esto sea cierto.

2.- Las figuras masculinas y femeninas se consideran conflictivas en tanto guardan una relación de pareja pues, los niños y niñas, afirmaron que sus padres pelean enfrente de los hijos, debido a lo que afirman, los sujetos de 11 años quienes han presenciado las discusiones de sus padres.

3.- La figura femenina no siempre los lleva a la escuela, lo que refuerza el concepto de ausencia, pero al mismo tiempo, refuerza el concepto sobre la figura femenina como responsable de actividades que sostienen, por ejemplo, la economía familiar.

4.- Para los niños es la figura masculina la que muestra mayor ausencia e irresponsabilidad en el ámbito escolar, y esto lo notan desde los 11 años pues fueron los sujetos de esta edad quienes representan a la mayoría de los niños que piensan así.

5.- Las niñas perciben a los niños como sucios pues la mayoría de las mujeres dijeron que los hombres no limpian el patio, es decir, la construcción en torno a la figura masculina tiende a identificarlos en relación con poca o nula participación en actividades colectivas y, por ello mismo, se asocia al concepto de irresponsabilidad.

6.- Los niños piensan que la figura femenina siempre tiene la razón, pero las niñas piensan lo contrario y dicen que no siempre tienen la razón. Uno de los interlocutores piensa que los niños hablan y discuten con las hermanas. Esto es significativo pues, al conceder la razón a la figura femenina pareciera aceptarse su autoridad y su lógica, sin embargo, también nos parece que, tras el discurso aparente, subyace una posición de no discusión o no diálogo de la figura masculina con la figura femenina.

Por otra parte, los prejuicios y estereotipos aprendidos en la escuela son:

7.- Los niños definen sus gustos, en el caso de las materias que cursan en la escuela, por la relación afectiva que tienen con la figura de autoridad, en este caso el profesor; las niñas, por el contrario, definen sus gustos de acuerdo con si la

materia les parece fácil o no. Todos los interlocutores se consideran a sí mismos y a sus compañeros como iguales; sin embargo, las mujeres no se consideran iguales entre sí.

8.- Otros prejuicios y estereotipos aprendidos, tanto en casa y escuela son: en primer lugar los colores, pues en entrevista, algunos sujetos mencionan que el color rosa es para las niñas y el color azul es para los niños; de igual forma, los objetos, pues se menciona que las niñas juegan con muñecas mientras que los niños juegan con videojuegos, carros y pelotas; y finalmente las prendas de vestir, pues los interlocutores tienen claro que las faldas y los vestidos son de las niñas y el pantalón de los niños.

Por lo tanto, los prejuicios y estereotipos presentes en el discurso son los siguientes: la figura femenina regaña, pero sólo al mismo género, las figuras masculina y femenina discuten enfrente de los hijos, la figura masculina no ayuda a los hijos a hacer tareas ni se presenta en las juntas de la escuela, la figura masculina se asocia a la no participación (no limpian el patio), mientras que la figura femenina es limpia, responsable, se esfuerza más y, por ello, los niños consideran que la figura femenina siempre tienen la razón; por otra parte, a los colores se les asocia con uno de los géneros, igual que a algunos juguetes y ropas.

Esto quiere decir que la función justificadora presente en el discurso de género que reciben los niños y niñas que formaron parte de esta investigación, indica que se repiten prejuicios y estereotipos culturalmente establecidos a cada uno de los géneros.

5.1.4 Función de saber.

El objetivo que se planteó para esta Sub-categoría fue conocer cómo intervienen los elementos del discurso de género en el conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla, planteando la pregunta de investigación ¿cómo intervienen los elementos del discurso de género en el

conocimiento sobre género que tienen los niños y las niñas de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla?

Es importante recalcar que esta Función de saber se caracteriza por el cúmulo de información, opinión y conocimientos (de sentido común) que posee el interlocutor. Para cumplir con el objetivo y la pregunta, se respondió a ésta a partir de una serie de preguntas que nos ayudan a conocer la objetivización y anclaje de los sujetos de estudio que se consideraron:

- ¿Cuál es la imagen que se forma sobre la figura femenina a partir del concepto "niña" desde la información, opinión y saberes de los niños?

La figura femenina es más responsable, esto a partir de su involucramiento con la realización de las tareas escolares, por lo tanto, la figura femenina obtiene mejores calificaciones y le va mejor en la escuela; la figura femenina prefiere actividades pasivas, como conversar con sus pares, esto conforme a la afirmación de los niños sobre que en el recreo las niñas no juega pesado y no juegan con los niños aunque las inviten a jugar, ellas solamente platican con otras niñas en el recreo, por lo tanto, la figura femenina es seria y no considera a las actividades lúdicas como parte de su esparcimiento; la figura femenina es igual de limpia que la figura masculina, se apoya tanto en la figura femenina como en la figura masculina para cumplir sus deberes (como hacer la tarea con sus padres); la figura femenina queda asociada a la posesión de objetos que la satisfacen o hacen feliz (juega con muñecas y peluches y es feliz con esos objetos); se reafirma que para la figura femenina el color con que se asocia es el rosa; la figura femenina no tiene mejores amigos, por tanto, su relación con la figura masculina no queda atravesada por este tipo de relación, sino por la de pareja en la que, por la información brindada, los niños caracterizan como “conflictiva” y, por ello, la figura femenina se relaciona filialmente con la figura femenina (solo tienen mejores amigas).La figura femenina siempre tiene la razón, representa cariño y

permisividad para la figura masculina (si la niña es hermana de un niño, entre ellos hay discusiones y hacen travesuras.id.

- ¿Cuál es la imagen que se forma sobre la figura femenina a partir del concepto "niña" desde la información, opinión y saberes de las niñas?

La figura femenina se asocia, desde las niñas, con la inteligencia y, en ese sentido, ocurre por comparación, es decir, la figura femenina es más inteligente que la figura masculina, pero al mismo tiempo, la figura femenina discute con sus pares, es decir, entre ellas y también, la figura femenina, discuten con la figura masculina, en este caso, asentado por las diferencias entre niñas con niños; también se reafirma que la figura femenina queda representada por el color rosa y de igual manera la figura femenina se relaciona con el uso de prendas de vestir que sólo ella pueda portar, como la falda, pero también, por el tipo de objetos y actividades, como jugar con muñecas, esto último, es relevante porque proviene de la propia construcción discursiva de la niñas quienes, por otra parte, consideran importante el tema de la igualdad, es decir, o las niñas son iguales a los niños, o la figura femenina es igual a la figura masculina, aunque ello quede asociado al uso de videojuegos o a la portación de cualquier tipo de vestimenta; la figura femenina se concibe, además, como igual a la figura masculina porque son igual de fuertes niñas y niños y les gustan todos los colores; a diferencia de la percepción de los niños sobre la manera en que se relacionan las niñas, las niñas confirman que la figura femenina tiene mejores amigas y mejores amigos, es decir, puede y se relaciona con ambas figuras, la femenina y la masculina, lo que entonces marca una diferencia con la percepción sobre la figura femenina que proviene de los niños. Un punto coincidente con la conceptualización de los niños es que la figura femenina regaña, es autoritaria y representa ausencia.

- ¿Cuál es la imagen que se forma sobre la figura masculina a partir del concepto "niño" desde la información, opinión y saberes de las niñas?

Desde la perspectiva de las niñas, la figura masculina se construye asociada con actividades como las travesuras, por tanto, se le considera más juguetón e, incluso, sucio al no participar de actividades colectivas (limpiar el patio), por tanto, con una carga mucho menor de responsabilidad o como si tuviera permisividad para actuar de esa manera, a diferencia de la figura femenina; la figura masculina se asocia con actividades de juego, también, como los videojuegos, las pelotas y carros, viste prendas como pantalones y su color es el azul; estos elementos se vuelven importantes toda vez que, si la figura femenina accede a dichas actividades y objetos, se consideran como aspectos en los que se asienta un nivel de igualdad entre la figura masculina y la figura femeninas; por lo tanto, la figura masculina podría vestir y jugar como quiera y con lo que quiera, ya sea con muñecas, usar falda y que su color favorito sea el color rosa, aunque las niñas no lo declaran así más que asociado a ellas mismas, es decir, la figura femenina depende de su capacidad para acceder, como ya se dijo, a dichos elementos; la figura masculina, por otra parte, se relaciona con juegos pesados, con el hecho de ver la televisión y que juegan con sus mejores amigos, es decir, la figura masculina se diferencia de la figura femenina en tanto demuestra un nivel de fuerza física, permisividad y relación lúdica con sus pares, situación que, como ya se mencionó, se construye de distinta manera para la figura femenina; otro aspecto es que la figura masculina se asocia al trabajo, es decir, los niños de grandes tienen trabajos, en plural, lo que significa que desde las niñas, la figura masculina tiende a diversificar sus opciones laborales a través de distintas actividades o posibilidades pues, además, la figura masculina, desde las niñas, se considera como inteligente, pero al mismo tiempo como irresponsable en lo que respecta a la atención de las hijas e hijos en la escuela. Por último, la figura masculina se construye como una persona limitada para mostrar sus sentimientos y emociones con libertad.

- ¿Cuál es la imagen que se forma sobre la figura masculina a partir del concepto "niño" desde la información, opinión y saberes de los niños?

Desde la posición de los niños, la figura masculina se le percibe como amable con sus pares, pues las relaciones entre figuras masculinas tienden a ser cordiales, se basan en el diálogo y en el juego con sus amigos y hermanos; sin embargo, también la figura masculina se percibe como conflictiva, es decir, llegan a discutir solo cuando no se ponen de acuerdo a la hora del juego, pero el hecho de reconocerlo significa que la figura masculina, al menos entre pares, son capaces de dialogar para solucionarlo, situación que, recordemos, se percibe y construye diferente para la figura femenina; se confirma que a la figura masculina le gusta ver la televisión, jugar videojuegos, así como entretenerse con objetos como la pelota y carros; la figura masculina, también, se construye a partir de considerar que no tienen problemas entre ellos ni con las niñas, es decir, desde su posición que, a partir de esta edad (11 a 13 años) se comienza a ponderar como privilegiada pues, el niño puede ver lo que quiera en la televisión, hacer travesuras, romper cosas, jugar pesado entre ellos, por tanto, la figura masculina se construye en función de la permisividad y el goce sobre esa permisividad que, a diferencia de la figura femenina, se construye como una negación al goce de dicha permisividad que, aparentemente, aplicaría para ambos géneros; otro elemento destacable, es que la figura masculina asienta una forma de felicidad en relación con la figura materna, a la que, como figura femenina otorgan la razón permanente sobre ciertos asuntos, así como la característica de autoridad, seriedad, responsabilidad para el funcionamiento social de la vida cotidiana, tanto en casa como en la escuela; los niños, al afirmar que van a la escuela, hacen las tareas y les gustan las matemáticas, construyen una figura de la masculinidad asociada a actividades que no son percibidas de la misma forma por las niñas pues, recordemos que la figura masculina, tanto desde el discurso de los niños como de las niñas, tiene la posibilidad de no cumplir con sus responsabilidades y es ausente en cuanto a temas académicos de los hijos.

Conclusiones

Representación social de género

El objetivo planteado para esta categoría es: Comprender la representación social de género de los niños y niñas de 11,12 y 13 años de primero de secundaria del Instituto de Enseñanza Humanista (IEHUM) de la ciudad de Puebla a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar, planteando la pregunta de investigación: ¿Cuál es la representación social de los niños y niñas de 11, 12 y 13 años sobre género a partir del discurso orientado a la desigualdad que proviene de los núcleos familiar y escolar?

Así pues, se llegó a la conclusión que la construcción de género es a partir de la figura femenina y la figura masculina debido a que los niños materializan todo el pensamiento abstracto en imágenes como lo son familiares, profesores, otros niños y niñas.

De esta forma, la construcción de género sobre la figura femenina es a partir de la percepción de niñas y niños de valores que representan a la mujer en función de su característica relativa a la seriedad, de igual forma de otra característica relacionada al cumplimiento de deberes y la responsabilidad. Asimismo, los niños y niñas saben que la figura femenina posee una dualidad conflictiva derivada de la relación que existe entre niñas y la relación de niñas y niños.

Así pues, la figura femenina se construye sobre la subjetividad; es decir, valores interiorizados que representan conflicto pues rechazan lo que perciben impuesto por el género, pero “tienen que aceptar”. Por este motivo las niñas buscan la igualdad con el género masculino, por lo que ellos poseen y representan y que ellas no tienen. Estos aspectos podrían referirse a la relación afectiva con la madre, a la permisividad, a la práctica de actividades de divertimento y a la

diferencia de responsabilidades con la que cuentan. Es por eso que la representación social de género femenino en las niñas está enfocada al conflicto.

La construcción de género sobre la figura masculina parte principalmente de la percepción de niños y niñas sobre acciones relativas al divertimento, y en segundo lugar es a través de la percepción de valores que consideran al varón como menos responsable en comparación con la mujer. De esta forma, los niños observan las diferencias que existen entre hombre y mujer, lo que les permite construir la identidad del género masculino y la identidad del género femenino desde la diferencia entre ambos.

Así pues, la figura masculina se construye sobre la objetividad; es decir, acciones que se guían con base en la diferencia, lo que les permite distinguir entre géneros y al mismo tiempo, posiblemente construir lo desigual.

Finalmente, recordemos que esta investigación está sustentada sobre la estrategia de tipo heurístico que permite la adaptabilidad conceptual y metodológica de la investigación, pues siguiendo a Abril Gamboa (2014: 29):

> Desde esta posición metodológica considerada en la Cibercultur@, la reflexividad asociada a la Sociocibernética y a la Teoría Fundamentada como criterios complementarios es parte de la estrategia heurística de organización para observar, construir y explicar ciertos fenómenos sociales. De manera paralela, comprendemos también la necesidad de adaptabilidad conceptual y metodológica que requiere una investigación del ámbito socio-cultural.

Así pues, teniendo en cuenta la estrategia heurística, la pregunta general de investigación que fue replanteada, pues en primer lugar era: ¿Cuál es la representación social de los niños y niñas de 11, 12 y 13 años sobre el discurso de género que proviene de los núcleos familiar y escolar?, ya que se consideró que la

pregunta no representaba lo que realmente se busca con la investigación, por lo que al final se optó por: ¿Cuál es la representación social sobre género entre niños y niñas de 11, 12 y 13 años a partir del discurso que proviene de los núcleos familiar y escolar?

Para concluir, hacer investigación es como quitar una tela blanca transparente puesta sobre el mundo. Aunque somos capaces de ver lo que pasa, al remover esta tela observamos con claridad lo que sucede; es por esto, que hacer investigación requiere comprometerse al 100% en cada paso que sea necesario dar para conocer realmente más sobre el mundo y el tema que nos interesa. Sin duda es un trabajo arduo pero que trae grandes satisfacciones cuando se cosechan los frutos.

Al momento de elegir este tema, ignoraba que existiera un gran *iceberg* bajo la superficie de la desigualdad de género que necesita ser encontrado y sin duda conocer un poco más sobre este tema me ha traído grandes sorpresas, pues, como dicen por ahí, los niños son los mejores maestros y vaya que me han enseñado bastante con esta investigación. Aún falta mucho camino por recorrer, pero espero que esta investigación sirva, al menos, como motivación para muchos investigadores que tienen las mismas preguntas que cuando inicié: qué, cómo, dónde y desde dónde conocemos.

Bibliografía

Abarca, S. (1992). Psicología del niño en edad escolar. Costa Rica: EUNED

Abric, J. (2004). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán S.A. DE C.V.

Abarca, S. (1992). Psicología del niño en edad escolar. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia San José.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión.* Costa Rica: Leonardo Villegas.

Azcona, M., Manzini, F., Dorati, J. (2013) Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Aixelà, Y. (2005) Género y Antropología Social. España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (2003) The Craft of Research. Estados Unidos: Universidad de Chicago.

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.

Blazquez, N., Flores, F., Ríos, M. (2010) Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Colín, A. (2013) La desigualdad de género comienza en la infancia. México: Red por los derechos de la infancia en México.

Chávez, G., Covarrubias, K., Uribe., A. (2013) Metodología de investigación en ciencias sociales aplicaciones prácticas. México: Universidad de Colima.

Flores, G., Jiménez, M. (2015) Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. Universidad Autónoma de Tlaxcala: Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Fuenmayor, G., Villasmil, Y. (2008) La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.

Galindo, J. (1998) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison-Wesley / Pearson

García-Leiva, P. (2005) Identidad de género: Modelos explicativos. España: Universidad de Málaga.

García, M., Ibáñez, J., Alvira, F. (2000) El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación. España.

Gamboa, A. (2014) La estrategia heurística: Variante del pensamiento científico para la investigación socio-cultural. España: Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana.

Giménez, G. (2007) Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Guerrero, P., Palma, E. (2010) Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de Santiago y Quito. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Guichard, C. (2015) Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. México: INMUJERES

Habermas, J. (1981) Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Ibáñez, J. (1985) Del algoritmo al sujeto. Madrid: Universidad de Antioquia.

Ibánez, J. (1986) Nuevos avances en la investigación social. España: Proyecto A Ediciones.

Ibánez, J. (1992) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica. España: Siglo Veintiuno de España Editores, s.a. (Trabajo original publicado en 1979)

Larroyo, F. 1947 *Historia comparada de la educación en México.* Porrúa, México.

Lamas, M. (2000) Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. México: *Cuicuilco.* Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)

Moscovici, S. (1985). *Psicología social I.* España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Maass Moreno, M., Amozurrutia, J., Almaguer Kalixto, P., González Morales, L.,& Meza Cuervo, M. (2012). SOCIOCIBERNÉTICA, CIBERCULTUR@ Y SOCIEDAD. México: CEIICH UNAM

Piaget, J. (1991) Seis estudios de psicología. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Piaget, J. (2005) Inteligencia y afectividad (Psicología cognitiva y educación). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Rius, M. (2013) Desigualdad en las aulas. Artículo en La Vanguardia.

UNICEF. (2009) Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. México.

Wagner, W., Hayes, N. (2011) El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales. México: Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.