

205
2eg.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



“LA TELEVISION COMO INSTANCIA
SOCIALIZADORA EN LA CONSTRUCCION DE
GENERO EN LOS (AS) NIÑOS (AS)”.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
L I L I A N A P A Z C O L O R A D O

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. OLGA BUSTOS ROMERO

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE DE 1998.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

267676



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**“Precisamente, como la verdad no es algo a descubrir o desvelar,
sino a construir, podemos ir construyendo verdades cada vez más complejas,
sin que este proceso pueda nunca tener fin”.**

(Jesús Ibáñez).

Dedicado a:

- Mis padres por haberme enseñado a soñar y por brindarme la fuerza y las herramientas necesarias para hacer esos sueños realidad.
- Mi hermana por ser esa pequeña estrella que ilumina mi vida.

Agradecimientos:

- A los profesores que forman parte de este jurado por su orientación y dedicación en este trabajo.
- Mtra. Olga Bustos por conducirme por el sendero de la investigación compartiendo sus conocimientos conmigo, por ser en todo momento un ejemplo a seguir.
- A la Dra. Emiliy Ito por ofrecerme una nueva mirada para poder meditar de forma distinta sobre lo que todo el mundo tiene ante los ojos.
- A mis amigos por mostrarme a cada instante el lado luminoso de la luna.
- Monsterrat Jimenez por ser más que una amiga, por sus enseñanzas y por su entereza. Así como por su ayuda en la filmación de las sesiones grupales.
- A Miguel Angel Vielva Hdez. por mostrarme el camino a Cirio.
- A Marcos Balderas por su amistad y por su ayuda en la filmación de las sesiones grupales
- A Lilia Joya e Isabel Pérez por darme ánimos cuando creía no poder más.
- Al Mtro. Victor Sastre por permitirme el acceso a la muestra.
- A la escuela John F. Kennedy por las facilidades brindadas para la realización de esta tesis.
- A la UNAM por abrirme las puertas del universo.

INDICE

| | |
|--|----|
| Resumen | 1 |
| Introducción | 2 |
| Capítulo 1. Perspectiva de Género. | |
| 1.1 Antecedentes Históricos de los Estudios de Género..... | 4 |
| 1.2 Definición de Género y sus Instancias | 11 |
| 1.3 Estereotipos de Género | 15 |
| Capítulo 2. Construcción de la Noción de Género. | |
| 2.1 Socialización | 20 |
| 2.2 Adquisición y Desarrollo de la Noción de Género | 24 |
| Capítulo 3. Los Medios Masivos de Comunicación como Instancias Socializadoras. | |
| 3.1 Los Medios Masivos de Comunicación | 31 |
| 3.2 La Televisión | 33 |
| 3.3 Los Niños y la Televisión | 37 |
| 3.4 Influencia de la Televisión en la Construcción de la Noción de Género en los Niños | 39 |
| Capítulo 4. Método. | |
| 4.1 Planteamiento del Problema | 43 |
| 4.2 Objetivo General | 43 |
| 4.3 Objetivos Específicos | 43 |
| 4.4 Población | 44 |
| 4.5 Muestreo | 44 |
| 4.6 Tipo de Estudio..... | 44 |
| 4.7 Instrumentos de Medición | 45 |
| 4.8 Procedimiento | 47 |
| 4.9 Análisis de Resultados | 48 |

Capítulo 5. Descripción e Interpretación de Resultados.

| | |
|---|-----------|
| 5.1 Resultados del Cuestionario sobre Hábitos de Recepción de la Televisión..... | 49 |
| 5.2 Resultados Del Juego De Acomodación De Objetos | 62 |
| 5.3 Resultados De Las Entrevistas Individuales | 77 |
| 5.4 Resultados De Las Técnicas Grupales | 89 |

Capitulo 6. Discusión Y Conclusiones.

| | |
|-------------------------------|------------|
| 6.1 Discusión | 98 |
| 6.2 Conclusiones | 103 |

| | |
|---|------------|
| Indice de Referencias Bibliográfica..... | 106 |
|---|------------|

Apéndices

| | |
|--|------------|
| A Cuestionario Para Explorar Hábitos De Recepción De La Televisión..... | 111 |
| B Pauta De Discusión De La Técnica “El Juicio A La Televisión”..... | 114 |
| C Pauta De La Entrevista Individual | 116 |
| D Objetos Empleados en el Juego de Acomodación | 118 |

RESUMEN.

El ser humano es ante todo un ser social que al ingresar al mundo se encuentra con un universo de símbolos, al cual tiene acceso mediante la socialización. Una de las instancias socializadoras que mayor alcance ha tenido durante las últimas décadas es la televisión; que es un medio que acompaña a los(as) niños(as) desde su más tierna infancia y que difunde reiteradamente estereotipos de género; de esta manera, resulta de suma importancia el estudio del impacto que tiene la televisión en la construcción de género en los(as) niños(as); haciendo énfasis en que éstos son sujetos activos que constantemente construyen y deconstruyen su propia realidad; así, a lo largo del presente estudio se concibió a la televisión como un mediador simbólico que proporciona herramientas para conformar una realidad.

Desde esta perspectiva se analizó la construcción de la noción de género en los(as) niños(as) y la influencia de la televisión en ésta. Para ello, se realizó una investigación empírica con treinta niños(as) de seis a doce años que asistían al primero, tercero y quinto de primaria de la escuela pública John F. Kennedy. El procedimiento consistió en aplicar un cuestionario y dos dinámicas grupales para evaluar los hábitos de recepción de la televisión específicamente en lo referente a la percepción de los estereotipos de género, así como una tarea de clasificación de objetos y una entrevista en las que se utilizó el método clínico crítico.

Así se encontró que los(as) niños(as) más pequeños son muy rígidos y estereotipados en la construcción de género que han elaborado; paulatinamente, el desarrollo cognoscitivo y las relaciones con la sociedad permiten a los(as) niños(as) ser mucho más críticos frente a los estereotipos de género y relativizar su importancia. Durante este proceso, la televisión juega un papel muy importante al fungir como un mediador simbólico que refuerza el discurso circundante en la sociedad; sin embargo, la televisión por sí sola no es suficiente para que los(as) niños(as) construyan determinada noción de género; en esta se involucran las demás instancias socializadoras.

De esta forma se destaca la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad en la construcción de la realidad.

Introducción.

Desde el momento del nacimiento, los seres humanos se encuentran sujetos a la acción de diversas instancias socializadoras, a través de las cuales integran e incorporan las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúan. Entre éstas destacan la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación; estos últimos, ofrecen una serie de conocimientos sobre el mundo, que influyen en la manera en que los niños (as) perciben la realidad y actúan en ella. De ahí, surge el interés en analizar de qué manera participa la televisión en la construcción de la noción de género en los niños (as).

Para la realización de esta investigación se parte de la premisa que sostiene que los medios masivos de comunicación al crear y difundir proposiciones culturales, integradas por maneras de ver el mundo, la sociedad y el hombre, así como por determinados valores, actitudes y conductas, contribuyen a fomentar y reforzar entre otras cosas, los estereotipos de género (Bustos, 1988, 1992, 1994b). Asimismo, la televisión es un medio al que se esta expuestos desde muy temprana edad, que se encuentra dentro del hogar y que de alguna manera permea nuestra concepción del mundo; es así como debido a la inserción que ha tenido la televisión en la vida cotidiana se centrará la atención en este medio de comunicación; diversas investigaciones muestran que los niños mexicanos la ven en promedio de 3 horas y media a cuatro diariamente (Charles, 1987; Charles y Orozco 1992) y que esta exposición inicia aproximadamente a los dos o tres años de edad observándose una progresión creciente del tiempo de exposición, lo que refleja el papel tan importante que la televisión posee como educadora informal. Este medio nos enseña a modelar y conformar las percepciones que tenemos de hombres y mujeres; desafortunadamente, contribuye a fomentar y reforzar imágenes de mujeres y hombres ajustadas a los estereotipos de género presentando a los hombres en papeles de individuos fuertes, asertivos y orientados hacia el trabajo y a las mujeres como seres débiles, pasivos y orientados hacia la familia (Bustos 1988, 1992, 1996; Fernández 1988, Hierro 1996); las mujeres se siguen presentando bajo el estereotipo de mujer-madre-ama de casa, o bien valorándolas por su cuerpo y su belleza, mientras que los hombres aparecen

como dominantes, agresivos, creadores, responsables, etc. (Fuenzalida, 1984; Bustos, 1992). Esto, aunado a los mensajes difundidos por las demás instancias socializadoras, ha conducido a la creencia popular de que las diferencias encontradas entre hombres y mujeres están genéticamente determinadas; no obstante, los teóricos contemporáneos (Lamas 1986, Chodrow 1989, Díaz-Loving 1994) están de acuerdo en señalar que tanto el aspecto biológico como el cultural afectan nuestra conducta; aportando suficiente evidencia de que a partir de la diferencia sexual entre mujeres y hombres se elabora una construcción sociocultural acerca de lo femenino que deben portar las mujeres y lo masculino que debe estar en un cuerpo de hombre; es decir, se construye el género femenino y masculino que debe ser interiorizado por las personas a través de complejos procesos, donde la socialización juega un papel muy importante.

El presente trabajo se aborda desde una perspectiva de género, donde se otorga un peso fundamental al componente social en la conformación de una identidad femenina o masculina, donde el sexo se refiere a las diferencias anatómofisiológicas entre hombres y mujeres, mientras que el género es un término cultural que alude a las distinciones de tipo psicosocial y cultural; es así como el género actúa como un conjunto de expectativas acerca de los comportamientos apropiados para las personas que poseen un sexo determinado (Bustos, 1989; Lips, 1993; Conway et al 1987 en Lamas, 1996).

Asimismo, se retoma una perspectiva no biologista debido a que el recién nacido, al ingresar al mundo, recibe una compleja herencia de hábitos, usos, lenguajes, estilos y significados del entorno que le preexiste; obligando al niño (a) a convertirse en un dedicado intérprete del mundo simbólico que le rodea, cuyas habilidades para asirse y construir la realidad se van desarrollando paulatinamente y son fuertemente influidas por el entorno social que lo circunscribe.

Es así como la presente investigación se abocó a analizar cómo se construye el concepto de género en los niños(as) y la influencia que la televisión tiene sobre dicha construcción.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA DE GÉNERO.

“La división del mundo basada en referencias biológicas, actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas”.

(Bordieu).

1.1 Antecedentes Históricos de los Estudios de Género.

El estudio del hombre y de la mujer se remonta a tiempos muy remotos; Aristóteles concebía a la mujer como un ser pasivo y receptor, como un hombre incompleto; mientras que el hombre, sería el activo y el que da; después de él, con el advenimiento de la religión católica, la mujer era considerada como una tentación temible del demonio; de ahí que se exigiese el celibato a los curas; posteriormente, Santo Tomás decretó que la mujer es un “hombre frustrado”, un ser “ocasional”. Esto se simboliza en la historia del Génesis, donde Eva aparece extraída de un hueso supernumerario de Adán. Esta visión, dominó durante la edad Media, época durante la cual las mujeres se encontraban totalmente subordinadas a sus padres y posteriormente a sus maridos (De Beauvoir, 1962); de esta manera, hemos heredado una imagen muy devaluada de la mujer que ha repercutido hasta nuestros días; y que se ha mantenido vigente a través de instancias tales como la iglesia, el gobierno, la economía y la familia, que han justificado los diferentes roles asignados a hombres y mujeres en las funciones reproductivas y otras características biológicas con el fin de perpetuar la estructura de poder existente; siguiendo esta línea de pensamiento por siglos, todavía, en los años cuarenta y cincuenta, se sostenía que las diferencias en la asignación de los roles de género, tenían un fundamento únicamente biológico.

Permeados por esta concepción, aún en el año de 1955, Talcott Parsons quien era el teórico social cuyo punto de vista sobre la familia, así como de los papeles de los hombres y las mujeres, moldeaba el discurso convencional, sostenía que los roles de género tienen una base biológica y que el proceso de modernización había logrado racionalizar la asignación de diferentes papeles para hombres y mujeres (Parsons, 1955). No obstante, en el campo de la antropología, Margaret Mead (1947) vislumbraba ya una perspectiva de

interpretación diferente al realizar su estudio clásico de tres sociedades en Nueva Guinea; donde concluía que las diferencias conductuales y de temperamento entre hombres y mujeres obedecen a creaciones culturales.

No obstante, es hasta las últimas décadas, que diversas tendencias dentro de la investigación, han convergido para producir una comprensión de dicha asignación como un fenómeno cultural, dando origen a la categoría de “género”; cuyas fuentes epistemológicas fundamentales se remontan a los productos procedentes de las diversas ciencias humanas que se han abocado al estudio de los significados de la diferencia sexual y a los que se generan en el campo de la práctica y la teoría feminista (Gomáriz, 1992).

Sin embargo, sus antecedentes datan de mucho tiempo atrás. De hecho, ya en la época del renacimiento, había surgido un movimiento en favor del sexo femenino apoyado por obras célebres tales como: “El Caballero de las Damas”, “La Nave de las Damas”, “Declamación de la Nobleza y de la Excelencia del Sexo Femenino”, donde se pide que la mujer sea tratada con respeto. Empero, es hasta el Siglo XVIII, con la Revolución Francesa, (cuando se pugna por valores tales como la libertad, la igualdad y la fraternidad) que las mujeres participan de manera más clara en el cambio ideológico, comenzando a constituir clubes femeninos para reivindicar el lugar de las mujeres en el proceso revolucionario; sin embargo, la condición de la mujer fue motivo de discusión entre los grandes pensadores de esa época; de esta manera, encontramos, que mientras Voltaire denunciaba la injusticia de la suerte de las mujeres y Diderot consideraba que la inferioridad de éstas había sido creada por la sociedad; Rousseau o Montesquieu argumentaban que la naturaleza humana había establecido el que las mujeres se subordinaran a los hombres (Gomáriz, 1992).

Así, en medio de este debate, el nacimiento del siglo XIX, no provee un clima intelectual favorable a las mujeres, pues, desde las posiciones naturalistas o culturales se consideraba establecida la inferioridad de éstas; en el campo político, se articuló el Código Civil Napoleónico que excluía a las mujeres de ese ámbito y les arrebató derechos previamente conseguidos; en el plano religioso, la Iglesia Católica se vuelca en torno de la Virgen redentora estableciendo este rol como el valor y obligación moral de las mujeres; en las

mujeres de ese ámbito y les arrebató derechos previamente conseguidos; en el plano religioso, la Iglesia Católica se vuelca en torno de la Virgen redentora estableciendo este rol como el valor y obligación moral de las mujeres; en las ciencias sociales, Comte, quien constituye un gran pilar para la sociología, señala que: "Más allá de si es justo o no, la subordinación de la mujer en el seno del matrimonio es fuente de estabilidad en la familia y por ende de la sociedad" (Gomáriz, 1992, pág. 90).

No obstante, con el surgimiento de nuevas revoluciones, las mujeres vuelven a hacerse visibles en los procesos sociales, y con ellas su deseo de igualdad, de tal magnitud, que el Socialismo científico y revolucionario de Marx y Engels adoptó como uno de sus principios la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Asimismo, en este periodo, sobresalen varias mujeres en el ambiente intelectual, entre las que destacan, por nombrar a algunas, George Sand, Sophie Germain y Harriet Taylor. Todas ellas hacen patente el peso que van adquiriendo las mujeres en la sociedad y paulatinamente construyen un clima más favorable a la idea de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres que a finales del siglo XIX desembocaría en poderosos movimientos sufragistas que exigían los derechos civiles para la población femenina (Barbieri, 1986). Como reacción a esto, la estructura de poder imperante, al verse amenazada, propició la publicación de literatura antifeminista la cual, lejos de convertirse en una amenaza hacia la constitución de una igualdad de derechos entre hombres y mujeres, constituyó un fuerte campo para la discusión sobre el feminismo; en el que fue notable la contribución de Virginia Woolf a la emancipación femenina.

Años más tarde, durante el período que siguió a la segunda guerra mundial, se promovieron valores contra la discriminación por razones de raza, nacionalidad o sexo, después de haber vivido las tragedias ocasionadas por una ideología segregacionista como el nazismo; contribuyendo con ello a que las mujeres obtuviesen el derecho al voto en la mayoría de los países, consiguiendo así, una igualdad ante la ley que no coincidía con la realidad cotidiana, donde la desigualdad continuaba haciéndose patente. De esto se desprende el hecho de que dentro del feminismo se continuase investigando el significado de la diferenciación sexual, aportando cuestiones muy interesantes; una de sus principales representantes es Simone de Beauvoir

denota el carácter simbólico y cultural de lo femenino, de lo considerado propio de la mujer; señalando que las características humanas calificadas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo (De Beauvoir, 1962).

Aunque Simone de Beauvoir, en sus aseveraciones aún no hiciera una clara distinción entre el sexo y el género, su reflexión abrió un campo nuevo para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos, enmarcó el campo de la investigación académica feminista posterior como en el caso de Betty Friedman, quien publicó un libro titulado "La Mística de la Femenidad" en los Estados Unidos y fundó la Organización Nacional de las Mujeres (National Organization of Women), que se constituyó en un poderoso factor de opinión pública hasta nuestros días; propiciando que se articulara progresivamente lo que se ha dado en llamar "nuevo feminismo" que abrió espacio a la teoría feminista radical (Gomáriz, 1992).

Asimismo, la reflexión de Simone de Beauvoir, ofreció elementos nodulares para la categoría de "Género" que más tarde acuñaría Robert Stoller, quien dentro del campo de la teoría social, publicó en el año de 1968, su libro titulado: "Sexo y género" donde se aborda por primera vez la diferencia existente entre sexo y género a partir de un minucioso análisis de ciertos trastornos de la identidad sexual con pacientes que habían nacido con una malformación genital y fueron titulados erróneamente, como niños o niñas. Conforme fueron creciendo y los caracteres secundarios se manifestaron, se dieron cuenta del error; a pesar de ello los sujetos se asumían y comportaban de acuerdo a la etiqueta que se les había dado al nacer y no podían asumir el rol que la sociedad les asignaba según su verdadero sexo.

En contraposición, biólogos y etnólogos como Konrad Lorenz, premio nobel en 1973, fundamentan las raíces biológicas de los distintos roles y cualidades asignados a hombres y mujeres. Apegadas a estas premisas, una fracción del feminismo conforma "el feminismo de la diferencia"; entre sus representantes encontramos a Karen Harvey, Annie Leclerc y Lucy Irigaray quienes subrayan las diferencias existentes entre hombres y mujeres, exaltando las virtudes de las características consideradas femeninas y hablan

de la envidia del útero en contraposición a la tesis de Freud sobre la envidia del pene.

Paralelamente, surgen a partir de la década de los sesenta como producto de la actividad y el trabajo del movimiento feminista, los "Estudios sobre la Mujer" y empiezan a crearse e impartirse cursos que facilitarían la reflexión sobre la experiencia femenina y la cuestión feminista (A., Fernández, 1992) vinculados con una clara intención política: terminar con la subordinación de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, es hasta la segunda mitad de la década de los setenta, que en una búsqueda de legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas y para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres (que un estudio implica el otro), que los estudios sobre la mujer adquieren orientaciones más complejas; así, con el auge del feminismo, las académicas americanas sistematizaron la intuición intelectual de Simone De Beauvoir con la categoría Género; ellas deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo; y pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales; es decir, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Hoy en día, las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial y su uso se ha generalizado entre los científicos sociales; incluso una porción de varones se dedican a la problemática de género (Scott, 1986 en Lamas 1996).

El interés y el impacto que han tenido los Estudios sobre Género han sido impresionantes; tan sólo entre 1970 y 1980 se crearon en Estados Unidos 300 programas de estudios sobre la mujer; 30, 000 cursos en colegios y universidades, una docena de revistas nacionales e internacionales, así como incontables boletines en agrupaciones y centros, realizándose también numerosas conferencias y programas alrededor de todo el mundo (Bustos, 1991b).

En lo referente a América Latina, esta corriente ha tenido un fuerte impacto: se crearon centros dedicados a la temática de la mujer, abocándose a la tarea de investigar críticamente y reconceptualizar el conocimiento existente sobre las mujeres, así como las maneras en que éste ha sido construido y

transmitido socialmente; existen, asimismo, cursos y programas de estudio en las universidades y se ha comenzado un importante intercambio de experiencias entre los centros de distintos países (Bustos, 1991b).

Específicamente en México, la UNAM se ha destacado por la temprana incorporación de los estudios de género en sus actividades académicas a través de sus institutos, centros de investigación, escuelas y facultades tales como la Facultad de Psicología, donde se fundó en 1984 el Centro de Estudios de la Mujer; que en el año de 1993 se transformó en el Programa Universitario de Estudios de Género, con el propósito de coordinar, promover y apoyar investigaciones relevantes y de alta calidad, propiciar el contacto, facilitar los vínculos, estrechar relaciones, compartir y criticar propuestas para enriquecer la actividad académica que se realiza en las diferentes dependencias de la UNAM. Asimismo, existen otras instituciones donde se realiza investigación con un alto nivel de calidad como El Colegio de México, la Universidad Metropolitana, la Universidad de las Américas (donde en 1993 se creó la primera Maestría en Género), el Instituto Mexicano de Psiquiatría, entre otras. También, se imparten constantemente cursos, seminarios, talleres y existen numerosos programas de estudio.

Finalmente, con el fin de sintetizar en un esquema lo anterior, se anexa una tabla realizada por Enrique Gomáriz que proporciona un panorama global de los antecedentes históricos de los estudios de género.

PERIODIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

| | Ilustración y Revolución Liberal (Siglos XVII y XVIII) | Formulación del Pensamiento Social Clásico (Siglo XIX) | Sufragismo y Ciencias Sociales (1880-1940) | Fase Clásica de la Reflexión Feminista (1940-1965) | Reflexión del Nuevo Feminismo (1965-1979) | Teoría del Género (Años 80) |
|--|---|---|--|---|--|--|
| Autores Ciencias Humanas * | Locke Rousseau Condorcet | Compte Saint-Simon Marx y Engels J. Stuart Mill | T. Veblen Weber Freud | Parsons Levi-Strauss M. Mead | Marcuse Foucault Lorenz | W. Farrell M. Kimmel Robert Bly |
| Autoras Feministas | Marie de Sourbay Olympe de Gouges Mary Wollstonecraft | Flora Tristán Harriet Taylor Jeanne Derion | Virginia Woolf Alejandra Kollontai | Simone de Beauvoir Betty Friedman | Kate Millet S. Firestone Juliet Mitchell Sheila Rowbotham | Nancy Chodrow D. Kergoat Ch. Delphy Gayle Rubin |
| Ideas Fuerza autores Ciencias Humanas | Inferioridad femenina Vs. Educación de las mujeres | Mujer subordinada y familia como factores de estabilidad social | Mujer Emancipada. Familia y patriarcado. Sexualidad femenina | Roles Sexuales, Parentesco | Sexualidad y poder. Biología e instintos. | Construcción social de la masculinidad |
| Ideas Fuerza autoras Feministas | Ciudadanas con plenos derechos | Derecho de las mujeres al trabajo y la educación | Derechos civiles plenos y en especial al voto | Ciudadanas pero de segunda clase | Teoría del patriarcado, política sexual | Feminismo de la diferencia, Teoría de Género |
| Evolución del Movimiento Social. | Mujeres participando en revoluciones políticas | Mujeres en el movimiento obrero y procesos políticos | Sufragismo, pacifismo y movimiento obrero | Mujeres en partidos políticos | Nuevo feminismo de masas | Crisis del movimiento feminista en el norte y extensión a A.L. |

FUENTE: Gómariz, (1992). Los Estudios de Género y sus fuentes Epistemológicas: Periodización y Perspectivas. Chile. Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres. Pág. 87.

*Se entiende que los autores mencionados son aquellos relacionados con la temática de género

1.2 Definición de Género y sus Instancias.

Las palabras género y sexo son términos que comúnmente se funden en un solo concepto, que se equiparan uno al otro. Es así que, en algunos diccionarios como el Petit Robert (1972), género aparece como un sinónimo de sexo; La Real Academia Española (1970) sólo concibe al género, en su relación con la diferenciación sexual en términos gramaticales (Bleichmar 1985), de tal manera, pareciera ser, que de una distinción anatómica, se desprende de forma natural, todo el universo de significaciones simbólicas que rigen en nuestra cultura; sin embargo, a raíz del debate sobre la cuestión de qué tanto los papeles sexuales eran construcciones socioculturales o qué tanto estaban determinados biológicamente, se hizo evidente la necesidad de distinguir ambos términos a pesar de que convergen y es difícil separarlos.

Bajo estas premisas, el sexo se entiende como una categoría biológica, un hecho determinado por la presencia del cromosoma sexual XX en las mujeres y el XY en los hombres que proporcionan diferentes caracteres sexuales a los individuos. Y género como el conjunto de conductas aprendidas que la propia cultura asocia con el hecho de ser un hombre o una mujer; es decir, connota una construcción social conferida a un cuerpo sexuado. En resumen, el primero es entendido como fenómeno natural, y el segundo como un condicionamiento cultural (Lamas, 1996).

Como se mencionó en el apartado anterior, el primero en hacer una clara diferencia entre los términos sexo y género fue el psicólogo Robert Stoller en el año de 1968; Posteriormente, en 1972, Oakley define género como un término cultural que se emplea en la sociedad para clasificar lo masculino y lo femenino, reservando la palabra sexo para designar aquellas diferencias biológicas existentes entre varón y hembra abarcando tanto aquellas que son tangibles como los genitales, así como las vinculadas con la procreación (Bustos, 1994a). En esta definición ya se puede observar la importancia que se confiere a la cultura.

Años más tarde, Bleichmar (1985) agrupa dentro del sustantivo género todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la femineidad/

masculinidad, y emplea la palabra "sexo" para referirse a los componentes biológicos y anatómicos de hembras y varones, así como al intercambio sexual en sí mismo.

Reafirmando lo anterior, teóricos abocados al estudio del mismo tema como Benería y Roldán, (1987) definen género como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos como el de la formación de jerarquías, dónde la posición de la mujer aparece generalmente desvalorizada o subordinada en la mayoría de las sociedades. En esta definición podemos observar la evolución del concepto al destacarse la importancia que posee la construcción del género a través de diversas instancias socializadoras que le confieren un significado y que consolidan las estructuras sociales imperantes.

Bourdieu (citado en Lamas, 1996) enriquece esta concepción al afirmar que el género es una especie de filtro cultural con el que interpretamos al mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida. Para él: "La división del mundo basada en referencias biológicas, actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas". Los conceptos de género establecidos como conjunto objetivo de referencias, estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social".

También, es interesante revisar el análisis del concepto de género que hace Scott (en Lamas 1996); debido a que ella destaca que generalmente, el término género se ha utilizado en un sentido descriptivo haciendo referencia al hecho de que la relaciones entre sexos son sociales; sin embargo no habla acerca de por qué esas relaciones están construidas como lo están, cómo funcionan o cómo cambian; ahí radica la importancia de su análisis, pues, destaca la necesidad de emplear género como una categoría analítica. Así, ella propone definir género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, una forma primaria de relaciones significantes de poder y como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos. Desde esta perspectiva, el género comprende cuatro elementos interrelacionados entre sí pero analíticamente distintos:

1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. Como el de Eva y María en la tradición cristiana.

2. Los conceptos normativos expresados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos afirmando categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.

3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género como la familia, el mercado y el trabajo. Scott sostiene que el género se construye a través del parentesco pero no de forma exclusiva; se construye también mediante la economía y la política.

4. La identidad subjetiva que consiste en la transformación de la sexualidad biológica de los individuos a medida que son aculturados, aunque ella destaca que los hombres y mujeres reales no satisfacen siempre o literalmente los términos de las prescripciones de la sociedad o de nuestras categorías analíticas (Scott, 1986 en Lamas 1996).

Finalmente, se incluye la definición propuesta por Lamas debido a que enriquece considerablemente la perspectiva de género al abordar el aspecto simbólico inmerso en la construcción de este constructo y al sugerir las instancias de la categoría de género. Así, Lamas define género como una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual.

Instancias de la Categoría de Género

De acuerdo con Bleichmar (1985) y Lamas (1996) en la categoría de género, se articulan tres instancias básicas:

A) La atribución, asignación o rotulación de género; que se refiere al primer criterio de identificación que los adultos hacen de un sujeto recién nacido, basado en la apariencia de los genitales; esta rotulación determinará el núcleo de su identidad de género (Flores, 1994).

B) La identidad de género es la experiencia de asumirse como perteneciente a un sexo determinado, es el saberse niño o niña. Se establece más o menos a la

edad en que el infante adquiere el lenguaje y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. El que un niño se asuma como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino será un filtro por el que pasarán todas sus experiencias; desde dicha identidad el (la) niño (a) estructura su experiencia vital; el género al que pertenece es identificado en todas sus manifestaciones como los sentimientos, las actitudes, los comportamientos, los juegos. Cabe destacar que los contenidos de la identidad de género dependen de la sociedad en que el sujeto vive y de cómo encarna las asignaciones que la sociedad le hace; así, al inscribirse en alguna de las dos categorías, el (la) niño (a) procederá a buscar modelos de rol con quién identificarse. Ya asumida la identidad de género es casi imposible cambiarla (Bleichamar, 1985; Flores, 1994).

C) El rol (papel) de género, es el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre los comportamientos apropiados para hombres y mujeres. Bleichmar (1985) menciona que esta tipificación es anónima y abstracta, pero férreamente establecida y normatizada, llegando a la generación de estereotipos, entendiéndolo éste como el conjunto de presupuestos fijados de antemano acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de un colectivo dado. Dichos estereotipos condicionan los roles limitando las potencialidades humanas.

Con la categoría de género no se pretenden negar las diferencias indudables que existen entre hombres y mujeres, pero sin apoyar que esto implique jerarquías de ninguna índole, de ahí se desprende la riqueza de esta perspectiva que ofrece una nueva alternativa, una visión más amplia de nuestra realidad al reconocer que la diferencia fundamental entre los sexos se consolida en la cultura, que desde el momento del nacimiento nos marca con el género, y durante toda la vida va a permear nuestros conocimientos sobre el mundo que nos rodea, jugando un papel determinante en la construcción de nuestra identidad y sobre todo, instituyendo cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentido en el accionar, el pensar y el sentir de los hombres y las mujeres que conforman nuestra sociedad, sustentando a su vez la orientación y la legitimidad de sus instituciones. Es por ello, que se vuelve necesario que el género se analice y se estudie bajo una perspectiva de

interpretación y análisis simbólico, hecho que se relaciona con las formas concretas de la vida social, económica y política.

Así, la categoría de género es un concepto valioso, porque es una nueva manera de mirar viejos problemas, contándose pues con una nueva forma de explicarlos (Lamas, 1996). Al emplear el término género, la diferenciación sexual se ubica necesariamente, en el campo de lo psicológico y lo cultural, rompiéndose así con la “naturalidad” de los papeles de género, abriendo posibilidades de que estos puedan cambiar.

En resumen, la perspectiva de Género nos ofrece una nueva forma de estructurar nuestro mundo para entender y entendernos, al aparecer como un nuevo organizador de sentido que abre las posibilidades para iniciar una deconstrucción de los roles de género que nos limitan tanto a hombres como mujeres. De ahí la importancia, riqueza y trascendencia de los estudios de género.

1.3 Estereotipos de Género.

Una sociedad inventa significaciones cuando se instituye como tal; estas significaciones son “imaginarias” porque están dadas como creación o invención, es decir, no corresponden a elementos estrictamente reales, y son sociales porque sólo existen como objeto de participación de un ente colectivo (Castoradis, 1983; citado en A., Fernández, 1992). Por ende, una sociedad es un sistema de interpretación del mundo, compuesta por individuos que se apropian y resignifican dichas “significaciones” que les preceden; es así como, bajo esta lógica, Scheler analizó con mucho detalle la manera como el conocimiento humano es ordenado por la sociedad. Destacando que el conocimiento social aparece como un a priori de la experiencia individual, proporcionando a esta última su ordenación de significado. Esta ordenación, si bien es relativa como lo destaca Scheler, con respecto a una situación histórico-social particular, asume para el individuo la apariencia de una

manera natural de contemplar el mundo (Berger y Luckman, 1968). Así, se hace patente el hecho de que lo social determina en gran parte nuestros pensamientos y sentimientos así como la forma en que percibimos tanto al entorno como a nosotros mismos.¹

Los estereotipos son un claro ejemplo de este conocimiento social. Dicho término fue acuñado por Walter Lippman en 1922; él consideraba que no vemos antes de definir sino que definimos antes de ver que nuestra representación del mundo y de las cosas se compone, en buena medida, de conocimientos indirectos que hemos extraído de otras fuentes que no son ni nuestra propia experiencia ni la reflexión personal ya que cada persona, se relaciona dentro de un círculo relativamente pequeño de personas, sólo vive algunos de los sucesos que tienen lugar, pero sus opiniones abarcan un ámbito mayor de las cosas que se pueden observar directamente, de modo que éstas tienen que ser completadas por lo que los otros han dicho así como por lo que nosotros imaginemos (Bourhis, 1996). En esta misma vertiente, Berger señala que la realidad social es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” (Berger y Luckman 1968).

Aunado a lo anterior, Lippman señala que los estereotipos sirven para orientarnos dentro del mundo social y son considerados como juicios, más o menos falsos, preconcebidos de forma irracional; es decir, “Seleccionamos lo que nuestra cultura ha definido ya para nosotros, y tendemos a percibir eso que hemos seleccionado en la forma estereotipada para nosotros por nuestra cultura” (Lippmann 1956; citado en J., Fernández, 1988). Asimismo, Morales en su análisis sobre los estereotipos, hace una aportación muy interesante al extrapolar los criterios propuestos por Durkheim (1898) acerca de las representaciones colectivas, estipulando que los estereotipos son sociales en su origen, referente u objeto y resaltando que son compartidos (Morales, 1994).

Como podemos observar, existe homogeneidad en cuanto a la función y génesis de los estereotipos; no obstante, las definiciones al respecto, son

¹ En este apartado se destaca la manera en que lo social nos determina, pero considero irrelevante hacer una distinción entre lo social y lo individual puesto que son instancias indisolubles entre las que existe una relación dialéctica.

probablemente tan numerosas como los autores que los han estudiado; así, encontramos que Leyens, Yzerbit y Schadron, en 1994, los definen como: “Un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas” (Citados en Bourhis, 1996 pág. 14), mientras que Tajfel formula que un estereotipo es: “Una imagen mental muy simplificada (por lo general) de alguna categoría de personas, institución o acontecimientos que es compartida, en sus características esenciales, por un gran número de personas. Los estereotipos van frecuentemente, aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de una categoría en cuestión” (citado en J., Fernández, 1988 pág. 208).

Retomando lo planteado hasta el momento, podemos concluir que los estereotipos son ciertas generalizaciones que tienen su origen, en el conocimiento social y que son internalizados mediante el proceso cognoscitivo de la categorización, cuya función principal, consiste, en simplificar o sistematizar, para lograr la adaptación cognoscitiva o de la conducta, a la abundancia de estímulos y de información que provee el medio ambiente al organismo humano; es decir, suponen una forma de economía y de simplificación en la percepción de la realidad. Asimismo, los estereotipos ayudan a los individuos a defender o preservar su sistema de valores, contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo que explican y justifican una serie de acciones sociales, y ayudan a conservar y a crear diferenciaciones positivamente valoradas de un grupo respecto de otros grupos sociales (Bourhis, 1996).

Resulta pertinente señalar que los estereotipos serán fácilmente percibidos como categorías naturales cuando los grupos pueden definirse sobre la base de características físicas como el sexo, la edad, o los atributos físicos visibles (Bourhis, op. cit). Esto se observa claramente en los estereotipos de género que se refieren al conjunto de “pensamientos o representaciones consensuales acerca de las características diferentes de hombres y mujeres” (Broverman, 1972; citado en Bustos, 1996); características que son asignadas o impuestas socialmente y que poseen un gran arraigo en la sociedad, llegando a convertirse en un hecho social de tanta

fuerza que se piensa como natural. De esta forma, los estereotipos de género, constituyen un real vivido por los actores sociales, organizan las formas de los lazos sociales; e institucionalizan tanto las relaciones materiales como las subjetivas de las personas. Es decir, prescriben de forma explícita e implícita cómo deben ser desde los contratos laborales hasta las relaciones sentimentales (A., Fernández, op. cit.).

Asimismo, los estereotipos de género reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres y mujeres conformando una red de asociaciones que enmarcan las concepciones de la masculinidad y la femineidad, asignando a lo femenino características como la sensibilidad, la emotividad, la afectividad, la fragilidad, pasividad, y la sumisión. Y a lo masculino adjetivos como asertividad, independencia, autonomía, autocontrol, fortaleza, actividad, y agresividad (J., Fernández, 1988; Devor, 1989; Burn, 1996).

De esta manera, a lo largo de la historia, los estereotipos de género han actuado como organizadores de sentido (A., Fernández, op. cit.), llegando a ser considerados como factores inherentes a los hombres o las mujeres; marcando así, desde el momento del nacimiento, una construcción muy distinta de la realidad en función del sexo de los sujetos; favoreciendo que las mujeres incorporen paulatinamente a sus rutinas cotidianas el cuidado del hogar y la familia relegándolas de esta manera a la esfera privada. Por su parte, el hombre se ubica dentro de la esfera pública, los espacios de la razón y del poder con la consigna de ser el sustento económico de una familia. Es así como los estereotipos de género se convierten en un filtro cultural con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida (Conway, Bourque, Scott, 1987).

La adquisición de los estereotipos de género implica (Izquierdo, 1985; citada por Bustos, 1992), el aprendizaje de ciertas normas que informan de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. Esta transmisión de normas y prescripciones son parte de la socialización que se realiza a través de diversas instancias como la familia, la escuela y los medios de comunicación que no operan en un vacío y que al enfrentarse y conformar sociedades cada vez más críticas y analíticas adquirirán la capacidad de la deconstrucción para plantear

así una sociedad más equitativa; aunque, el cambio en las relaciones de género no se puede dar sólo por una toma de conciencia, también es necesario que haya cambios en las instituciones que regulan dichas relaciones (Conway, Bourqué y Scott, 1987, en Lamas, 1996).

En los párrafos anteriores hemos podido constatar que los estereotipos de género juegan un papel determinante en la organización del conocimiento social; no obstante, el conocimiento social no es algo estático ni terminado, es un proceso en constante construcción, cambio y evolución por lo que resulta de suma importancia considerar que constantemente aparecen nuevos organizadores de sentido y este trabajo apunta hacia la construcción de nuevos ordenadores de sentido que nos posibiliten una sociedad más equitativa, libre y justa al considerar que resulta arbitrario, carente de sentido, absurda, una división del mundo en dos debido a que “los géneros no tienen sexo, porque son más bien formas de pensamiento, y por lo tanto lo masculino no es propiedad exclusiva de los hombres y lo femenino no lo es de las mujeres” (Fernández, 1991; citado en Sobrevilla y Calderón, 1998).

CAPÍTULO 2: CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE GÉNERO.

“No se nace siendo mujer, una se hace mujer”.

(De Beauvoir)

2.1 Socialización.

Desde el momento del nacimiento el (la) niño (a) ingresa a un mundo simbólico previamente construido; recibiendo una compleja herencia de hábitos, usos, lenguajes, estilos y significados del entorno que le preexiste; (Medina, 1998; Duveen, 1988); paulatinamente, se irá apropiando de esos símbolos a través de un proceso dialéctico. “De esta manera, el (la) niño (a) se somete activamente a las andadas del mundo simbólico que le rodea, se las apropia y las revierte en significados nuevos que serán andadas para alguien más que después las revertirá” (Medina 1998, pág. 6)

De esta forma, la incursión a el mundo social cristalizado en símbolos, se realiza a través de la socialización; proceso mediante el cual, las (os) niñas(os) incorporan la realidad intersubjetiva²; es decir, integran las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúan. Resulta pertinente destacar que la socialización es un proceso interactivo en el que el individuo participa, al mismo tiempo, como agente y objeto del proceso, a lo largo del desarrollo vital y en los distintos contextos en los que ocurre la socialización (Gracia, Musiti y Escarti, 1988).

Así encontramos que Giddens (1989; citado en Sacristán, 1995) define la socialización como: “El proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que él o ella ha nacido. - La socialización no es un tipo de programación cultural por la cual el niño absorbe, de un modo pasivo las influencias con las que él o ella entra en contacto”.

² Se Incorporó el término de intersubjetividad para hacer alusión a que no existe un conocimiento de la realidad objetiva externa al sujeto; sino que ésta es un producto y un proceso que se origina en las relaciones sociales y en la comunicación.

Por su parte, Eccles (1991; citado en Bustos, 1994a) se refiere a la socialización como todos los procesos por los que los individuos son moldeados por el sistema social en el que crecen y se desarrollan. Al comparar las definiciones precedentes, podemos observar que ambas subrayan el carácter de organizador de sentido que juega la socialización; asimismo, en las dos encontramos que ésta se concibe como una puerta de acceso hacia los edificios de representación simbólica que determinan la estructura social que rodea al niño (a); no obstante, en la primera se rescata una concepción de un sujeto activo ; mientras que la segunda, asume al sujeto como un ser pasivo.

En el mismo sentido, los antropólogos y sociólogos consideran la socialización como el proceso mediante el cual los individuos adquieren las conductas y valores asociados a sus roles culturalmente asignados; (Bustos, 1997) esta definición continúa en la misma vertiente que las anteriores, aunque hace hincapié en la relevancia de la socialización, en la internalización de los roles prescritos culturalmente como son los relacionados con el género.

Como se puede apreciar en las definiciones anteriores, la socialización es un proceso que ha sido abordado desde diversas perspectivas dentro de las que destacan las teorías del aprendizaje, las teorías cognoscitivistas y las teorías con enfoque dinámico; las tres convergen al recalcar que la socialización es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, mediante el cual el individuo incorpora las consignas de la sociedad.

Es así como el (la) niño (a) va progresivamente haciendo suyo ese mundo con el que entra en contacto a través de diversos canales: la familia, la escuela, los amigos, los medios masivos de comunicación. Es a partir de todas estas interacciones que el niño construye su realidad. Todas estas instancias juegan un papel primordial en la conformación, transmisión y mantenimiento de valores, creencias y actitudes que influyen en el modo de pensar y actuar de la gente (Bustos, 1988).

Así, encontramos que la familia es la primera institución con la que cualquier ser humano tiene contacto y es en ella donde se inicia la transmisión

de valores y creencias que irán conformando actitudes y pautas de comportamiento (Bustos, 1997; Pearsons, Turner, Todd-Mancillas, 1993); mediante un complejo proceso por el cual el (la) niño (a) incorpora los significados del mundo que le rodea; de esta manera, el bebé, en el comienzo de su desarrollo, no comparte los códigos interpretativos de su familia, sin embargo, muy tempranamente, comenzará a interpretar su propia conducta del mismo modo que las personas que le rodean (Medina, 1998); lo anterior, posee una repercusión muy grande para nuestro trabajo puesto que pone de manifiesto que desde el nacimiento la (el) niña (o) es un ser social que incorpora una determinada visión de la realidad que aparece objetivada para ella (él) en su familia; así, al observar en el seno de su hogar, distintos comportamientos y tareas en función del sexo, aprende los roles y estereotipos de género; asimismo, desde el momento del nacimiento, se da un trato distinto a hombres y mujeres marcando el comienzo de un proceso de aprendizaje del género. (Devor, 1989; Bustos, 1997, Delval, 1997). En el mismo sentido, Craig (1988) subraya que la influencia más decisiva en el desarrollo de la identidad del niño(a) suelen ser sus padres, quienes le ofrecen modelos de comportamiento. Del mismo modo, Fernández (1988) enfatiza que los (as) niños (as) suelen considerar propio del hombre lo que hace el padre, y como propio de la mujer aquello que hace la madre.

La escuela es otro agente socializador que reviste una importancia fundamental puesto que en la actualidad, la mayoría de los (as) niños (as) comienzan a asistir a ella desde sus primeros meses o años de vida y algunos permanecen ahí hasta la universidad; en la escuela, también se fomentan, refuerzan y mantienen valores y pautas de comportamiento. Numerosas investigaciones (Bustos, 1994a; Burn 1996) demuestran que en la escuela se refuerza la concepción de esferas separadas de la femineidad y masculinidad y por lo tanto, de los roles de género asignados a mujeres y hombres mediante distintas formas, entre las que destacan, los materiales, los juegos, los libros y otras actividades que se realizan, así como el curriculum oculto que consiste en un trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje³ la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unos y otras, la aprobación o rechazo hacia distintas conductas, y la forma diferenciada de dirigirse hacia hombres o mujeres (Bustos, 1994; Burn, 1996).

³ Considerando el término en su acepción amplia, por lo tanto incluyendo gestos, tono de voz, palabras, etc.

Otra instancia socializadora que perpetúa y refuerza los estereotipos de género son los medios de comunicación que son parte esencial de los procesos de la comunicación en las sociedades modernas; de esta manera, revisten mucha importancia debido a que abarcan un gran público que internaliza las interpretaciones de la realidad difundidas por ellos; al respecto, Orozco y Charles (1992) argumentan que los medios masivos de comunicación, de manera sutil e invisible adquieren una gran relevancia en la forma en que el hombre constituye, juzga y percibe la realidad que le circunda, a la vez que proporcionan elementos comunes de significación para interactuar. En el próximo capítulo se abordará de manera más extensa el papel de los medios de comunicación en la socialización.

Autores de diferentes corrientes coinciden en que las tres instituciones señaladas con anterioridad, son las instancias socializadoras del niño, por excelencia. (Charles y Orozco, 1992).

Como hemos podido observar a lo largo de este apartado, la socialización a través de sus diversas instancias ha perpetuado una división del mundo basada en las diferencias sexuales; pero no hay que pasar desapercibido que el proceso de socialización también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda a los roles prescritos culturalmente. Parafraseando a Moreno (1991; citado en Bustos 1994), sería recomendable que las instancias socializadoras en lugar de enseñar lo que otros han pensado, puedan enseñar a pensar, en lugar de enseñar a obedecer; pueden enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo; a lo anterior es a lo que apuesta este trabajo.

2.2 Adquisición y Desarrollo de la Noción de Género.

Con base en lo asentado en el primer capítulo, consideramos recomendable que la categoría de género sea analizada desde una perspectiva de interpretación y análisis simbólico, lo que nos remonta forzosamente a un examen social, debido a la naturaleza social del símbolo. No obstante, es necesario rescatar los planteamientos de Doise (1979) al señalar que lo social y lo individual son discursos irreductibles y vinculados. Bajo esta misma orientación, Mugny, De Paolis y Carugati (1984; citados en Lloyd y Duveen, 1990) establecen que el marcaje social vincula relaciones de un orden cognitivo con aquéllas de orden social; que esta conexión emerge al usar el mismo código semiótico para marcar los objetos así como para estructurar el proceso cognitivo necesario para entender esos marcajes. En este mismo sentido Doise (1979) propone situar el nexo de lo psíquico y de lo social en el nivel de las estructuras cognitivas.

Es así, como en el presente trabajo, el género se analiza como un sistema semiótico donde determinados valores, ideas y prácticas se asignan a lo femenino y otras, a lo masculino conformando un sistema de signos que proveen a los seres humanos recursos para conformar una identidad de género.

Para comprender este sistema de signos, el niño se constituye en un dedicado exégeta del mundo que lo rodea apoyado en sus estructuras cognitivas y en el entorno social y físico que le rodea (Medina, 1998); por ello, la adquisición y desarrollo de la identidad de género sigue secuencias evolutivas que están en relación con la edad y con el medio social; es decir, se establece una constante relación dialéctica entre el contexto social y el individuo.

Así, en diversas investigaciones se ha encontrado que en los primeros 18 meses de edad, la identidad de género está regulada por las acciones de los otros; inclusive, todavía hasta los seis meses no se presentan evidencias de que los niños participen como actores en el campo simbólico del género (Piaget, 1980, Lloyd y Duveen; 1990). En el mismo sentido, Vygotsky señala

que en un inicio el (la) niño(a) manifiesta numerosas conductas que carecen de significado para él (ella) como resultado de movimientos azarosos que son interpretados por la madre y por quienes lo rodean como si fuera una conducta intencional y relacionan cada respuesta con una supuesta necesidad o interés del bebé; de esta manera, el (la) pequeño(a), en el comienzo de su desarrollo, no comparte los códigos interpretativos de la familia, no obstante, muy tempranamente comenzará a interpretar su propia conducta del mismo modo que las personas que le rodean, el niño(a) aún no logra desplegar conducta simbólica, sin embargo, logra establecer repertorios de comunicación de manera que ciertas conductas o gestos indican algo; este precoz aprendizaje ha sido denominado por algunos autores como "intersubjetividad primaria" (Medina, 1998).

No obstante, al emerger la función semiótica al final del periodo sensoriomotor, los niños empiezan a tomar un rol más activo en la construcción de su identidad de género (Duveen, 1998). Las evidencias más tempranas que indican que los niños empiezan a acceder al campo simbólico del género, las encontramos en los estudios de Golberg y Lewis (1969; citado en Lloyd y Duveen, op. cit.) quienes trabajaron con niños (as) de trece meses. Por su parte, Fernández (1988) señala que a partir de los dieciocho meses de edad, los niños empiezan a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo. Asimismo, destaca que en la observación del juego espontáneo de niños menores de dos años se ha demostrado que éstos ya distinguen en algún grado lo que se considera propio de niñas o niños, aún antes de saber autodefinirse verbalmente.

Es aproximadamente a los dos años, cuando los(as) niños(as) se identifican a ellos(as) mismos como niños o niñas (Golombok y Fivush, 1994). Sin embargo, no es sino a partir de los tres años que recurren frecuentemente al rótulo de su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, gestos, y vestidos, entre otros. Este rótulo provoca una tendencia a valorar más positivamente y sobre todo más adecuado para sí, lo que la sociedad considera como propio del sexo con el que el niño se ha autoclasificado. Con este proceso, el niño asimila lo que desde el momento del nacimiento le ha sido asignado; es decir, interioriza, lo que antes estaba definido claramente en el exterior (J., Fernández, op. cit.), conformando su

identidad de género; que a partir de este momento pasa de ser una identidad definida por las acciones de los otros a una identidad internalizada en la que el (la) niño (a) es un actor "independiente". (Duveen, op. cit.). Asimismo, en este proceso la (el) niña (o) empieza a interiorizar los estereotipos de género; al respecto Signorella, Bigler y Liben (1993; citados en Golombok y Fivush, op. cit.) señalaron que las (os) niñas (os) entre los tres y los seis años son muy estereotipados, inclusive, más que los adultos; lo anterior, guarda una estrecha relación con los planteamientos de Craig (1988) en los que ella asevera que a esta edad los(as) niños(as) están muy ocupados ordenando, clasificando y luchando por encontrar significado en el mundo social y que por ello en ocasiones, el concepto que tienen sobre lo que hacen los niños y lo que hacen las niñas puede ser muy rígido y estereotipado; asimismo la teoría de Piaget pone énfasis en que a esta edad el pensamiento del niño(a) es concreto, por lo que aún no pueden manejar abstracciones (Piaget e Inhelder, 1984); el pensamiento de los(as) niños (as) de esta edad también se caracteriza por ser irreversible, egocéntrico y tiende a centrarse en un sólo aspecto o dimensión física del objeto o situación. (En este caso en los contenidos de la identidad de género). Por lo anterior, no resulta sorprendente que un niño crea que si se pone vestido se convertirá en mujer y que establezcan las diferencia entre hombres y mujeres basándose en características de género como la vestimenta, el cabello, los adornos y actividades tipificadas. Sólo mucho más tarde (entre los seis y nueve años aproximadamente) se establecen las diferencias dando prioridad a los órganos genitales. Fernández (1988) en sus investigaciones corrobora lo anterior al demostrar que las(os) niñas(os) durante todo el período preescolar no distinguen entre los elementos determinantes de la identidad sexual (diferencias biológicas) y los contenidos de la identidad de género (asignaciones culturales); además, reporta haber encontrado que si hay contradicción entre ambas, dan prioridad a las características de género. De la misma forma, describe que en este período, las (os) niñas (os) no son conscientes de que su identidad sexual y de género permanecerá a lo largo de toda su vida.

Es hasta los seis o siete años de edad que los (las) niños (as) adquieren la noción de permanencia o conservación de la identidad de género (Køhlberg, 1966; citado en Craig, 1988); no obstante, Fernández (Op. Cit.), encontró en varias investigaciones que entre los cinco y los seis años los(as) niños(as)

adquieren un cierto grado de consistencia; pero les cuesta mantener su creencia en la conservación de la identidad si se les hace la sugestión contraria. Sólo entre los seis y ocho años resisten la presión de la sugestión contraria, manteniéndose firmes en la afirmación de que serán niñas o niños durante toda la vida y a pesar del atuendo que porten; sin embargo, aun en este período no hacen depender la identidad sexual de los genitales, sino más bien de características propias del rol de género, por lo tanto, no puede decirse que la adquisición de la permanencia haya alcanzado su madurez. De acuerdo con Fernández (Ibid.), sólo cuando hacen depender la identidad sexual de las diferencias anatómicas básicas, que es lo verdaderamente estable, y relativizan la dependencia de características superficiales fácilmente cambiables y de las actividades asignadas socialmente, puede considerarse culminado el proceso. Es alrededor a los ocho o nueve años que las(os) niñas(os) dan prioridad a las diferencias anatómicas y relativizan los elementos de la identidad de género si entran en conflicto con los anteriores (J., Fernández, op. cit.).

El proceso de la conservación de la identidad de género está mediatizado por el desarrollo de estructuras cognoscitivas. Como se describió anteriormente, antes de los siete años, la (el) niña(o) concibe al mundo de una forma simplista y unidimensional; es hasta el final de la etapa preoperacional descrita por Piaget, que las cualidades rígidas, estáticas e irreversibles del pensamiento infantil empiezan a diluirse; de esta manera, el pensamiento infantil comienza a ser reversible, flexible y mucho más complejo (Craig, op. cit.). Una diferencia entre el pensamiento en la etapa preoperacional y el propio de las operaciones concretas es que durante el segundo, se conquista la capacidad de realizar inferencias lógicas (Piaget e Inhelder, 1984) lo que permite al niño (a) hacer razonamientos lógicos aun en contra de percepciones que aparentemente indican lo contrario, sabiendo discriminar entre lo superficial y lo verdaderamente importante; ello hace posible la distinción entre identidad sexual y de género; asimismo, en esta etapa (Operaciones Concretas) se adquiere la capacidad de entender la conservación de la sustancia y con ello se posibilita el entendimiento del concepto de permanencia de la identidad a lo largo de todo el ciclo vital.

Aunado a lo anterior, a esta edad, los (las) niños (as) adquieren un conocimiento más preciso de los estereotipos de género; lo que les permite

conceder menor consistencia a las características que los definen; es decir, éstas dejan de ser inmutables e inflexibles; de esta forma, admiten más fácilmente que determinadas actividades tipificadas podrían hacerlas personas que tienen un sexo distinto a aquel al que son asignadas dichas actividades; en consecuencia empiezan a relativizar el valor de los roles de género (J., Fernández, op. cit.). Al respecto, Spence (1984; citado en Sacristán, 1995) plantea que los niños absorben, a menudo en forma exagerada, muchos de los estereotipos de su cultura desde muy pequeños, pero conforme van adquiriendo mayor experiencia y sofisticación cognoscitiva, los estándares absolutistas de los estereotipos de género tienden a relajarse; asimismo, Signorella (1993; citada en Golombok, 1994) reporta que los(as) niños(as) en edad escolar son más flexibles respecto a los estereotipos de género que los pequeños (cinco años); ella lo atribuye a que los primeros poseen mayor conocimiento sobre el género. No obstante, se sigue observando una marcada preferencia por seleccionar compañeros de juego del mismo sexo del niño (a) así como una elección de los juguetes y objetos basada en las significaciones culturales y una clara división de los juegos y las actividades delimitada por el sexo (Delval, 1997). Asimismo, numerosas investigaciones demuestran que las niñas son más flexibles respecto a los estereotipos de género; lo que guarda una estrecha relación con la concepción de poder vigente en nuestra sociedad; de esta manera, los (as) niños (as), perciben desde muy pequeños, la situación de privilegio del varón y así los niños se muestran más autosatisfechos con el rol que la sociedad les ha asignado (J., Fernández, 1988; Duveen 1998); es decir, a las niñas les representa más ventajas incorporar características asociadas al estereotipo masculino debido a que éste tiene un mayor estatus en la sociedad; por el contrario, los niños perciben como una pérdida incursionar o incorporar características femeninas debido a que tienen un menor estatus.

El desarrollo es un proceso continuo; de esta manera, podemos observar que en la adolescencia se adquieren nuevas capacidades de pensamiento; en la teoría del desarrollo propuesta por Piaget, el hito del cambio cognoscitivo del adolescente es la aparición del pensamiento de las operaciones formales. Este nuevo procesamiento intelectual es abstracto, especulativo y libre de circunstancias y del ambiente inmediato (Craig, op. cit.). Este tipo de pensamiento posibilita que lo real pase a ser un subconjunto de lo posible, se adquiere una cierta autonomía de razonamiento frente a la realidad dominante;

estas nuevas capacidades permitirán al adolescente relativizar más la estabilidad y significado de los roles de género y ser crítico(a) con algunas de sus expresiones. Si en este momento los(as) adolescentes no lo hacen, no es tanto por límites intelectuales como por la necesidad de preservar su identidad en un período de grandes cambios (J., Fernández, op. cit.). Al respecto Erikson describe que los cambios de la adolescencia ocasionan una “crisis de identidad” y que para afrontarla, los(as) adolescentes tratan de sintetizar sus experiencias anteriores, para apoyarse en ellas y conformar una identidad estable, lo que redundaría en un alineamiento a los estereotipos de género aprendidos en el transcurso de su infancia (Delval, op. cit.).

Lo anterior se puede sintetizar en el esquema propuesto por Thompson al que se le hicieron algunas modificaciones (citado en Fernández, 1988):

- El (la) niño(a) aún no puede acceder al pensamiento simbólico por lo que su identidad se encuentra definida por las acciones de los otros.⁴

- Hacia el año y medio, emerge la función simbólica y así los (las) niños(as) reconocen que hay dos tipos de vestidos, peinados, actividades y juguetes.

- Entre los dos y tres años los niños(as) se autclasifican dentro de uno de estos dos tipos.

- A partir de los tres años empiezan a utilizar ese rótulo para definir sus preferencias, actividades, gustos y su vida en general. Introyectando así las normas sociales.

- Entre los seis y los ocho años se adquiere la permanencia de la identidad sexual y de género.

- Entre los ocho y nueve años se da prioridad a las diferencias anatómicas básicas y se inicia la relativización de las diferencias de género y se aprecia una distinción entre la identidad sexual y la de género.

- En la adolescencia se adquieren nuevas capacidades que posibilitan el relativizar los roles y estereotipos de género.⁵

⁴ Ese punto no aparece en el esquema de Thompson; pero considero que es un aspecto que cobra un interés especial en este trabajo y que no se contempla; por ello, se decidió anexarlo.

⁵ Ese punto tampoco está contemplado en el esquema propuesto por Thompson; sin embargo, es necesario incorporarlo puesto que en el presente estudio se trabajó con pre-adolescentes (de 10 a 12 años).

Como se puede observar a lo largo del capítulo, el (la) niño (a) llega a un mundo previamente estructurado por el edificio de significados que rige la sociedad en la que vive, con lo que se convierte en un intérprete de ese mundo simbólico que le proporcionará un marco para entender y entenderse; por lo tanto, sus estructuras cognoscitivas (lo individual) y la cultura (lo social) se encuentran en una constante relación dialéctica. En este sentido, cabe destacar que las relaciones con los otros hacen posible la asimilación de la cultura, contribuyendo así, al desarrollo intelectual; por ello, la realidad sólo es cognoscible a través de sistemas simbólicos.

En el presente trabajo nos enfocamos al estudio del género que es el primer constructo simbólico con el que entramos en contacto y que permanece en constante construcción y deconstrucción a lo largo de nuestras vidas; conectando las relaciones de orden cognoscitivo con aquéllas de un orden social. De esta manera, resulta apasionante el estudio del género y su desarrollo, al concebirse como un puente entre lo individual y lo social que apunta hacia un rompimiento de la separación individuo-sociedad.

⁵ Ese punto tampoco está contemplado en el esquema propuesto por Thompson; sin embargo, es necesario incorporarlo puesto que en el presente estudio se trabajó con pre-adolescentes (de 10 a 12 años).

CAPÍTULO 3: LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN COMO INSTANCIAS SOCIALIZADORAS.

3.1 Los Medios Masivos de Comunicación.

De acuerdo con Moscovici (citado en P. Fernández, 1994), la realidad tal y como la conocemos y sentimos, es una construcción colectiva, creada en la intersubjetividad mediante una relación triádica (Ego-Alter-Objeto), en donde la relación entre el símbolo y el significado está mediada por una interpretación; bajo esta perspectiva, el (la) niño (a), desde los primeros años de vida va interiorizando la realidad social, paulatinamente, va haciendo suyo el mundo; progresivamente, va construyendo su realidad a partir de la intersubjetividad, con la que tiene contacto a través de diversas instancias socializadoras, entre las que destacan los medios masivos de comunicación.

Así, observamos que los medios masivos de comunicación constituyen un elemento fundamental y característico de la sociedad moderna. En términos generales, la expresión se refiere a aquellos instrumentos por medio de los cuales determinada información llega a grupos más o menos numerosos de sujetos. Asimismo, bajo esta denominación se hace referencia a los sistemas dentro de los cuales se producen, seleccionan, transmiten, reciben y responden los mensajes (García y Ramos, 1998).

Janowitz (1985; citado en López) define a los medios masivos de comunicación como aquéllos que comprenden las instituciones y las técnicas mediante las cuales grupos especializados emplean determinados recursos tecnológicos (prensa, radio, televisión, etc.) para difundir contenidos simbólicos a un grupo heterogéneo, numeroso y disperso. Guinsberg (1993; citado en López, 1998) agrega a lo anterior que sin temor a la exageración puede decirse que toda la realidad se encuentra, en diferentes grados, afectada por la presencia de los medios.

Con base en lo anterior, Janowitz (1968; citado en García y Ramos, 1998) destaca como fundamentales las siguientes características de los medios masivos de comunicación:

- En general se dirigen a un público numeroso, de donde proviene el adjetivo “masivos”.
- La relación entre emisor y receptor es impersonal, y la audiencia es anónima.
- Pueden llegar simultáneamente a una gran cantidad de personas distantes de la fuente y distantes entre sí.
- Para su desarrollo por lo general requieren organizaciones formales estables, profesionales y complejas.
- Necesitan una infraestructura financiera, tecnológica y humana.

Dichas características permiten que los medios masivos de comunicación reflejen a la sociedad de manera selectiva y contribuyan a la creación y difusión de estereotipos, situaciones y maneras de relacionarse, que determinan las creencias y opiniones acerca de ella; del mismo modo, proporcionan al individuo información que contribuye a la conformación de su identidad y de sus aspiraciones, junto con las técnicas para satisfacer estas últimas, o en caso contrario, las necesarias compensaciones del fracaso (García y Ramos, op. cit.); es así, como los medios masivos de comunicación transmiten una forma de ver el mundo que repercute en la construcción de la realidad; no obstante, el público no puede ser considerado como una simple colección de receptores individuales puesto que los miembros de un mismo grupo difieren en la forma en que perciben los mensajes y en la repercusión de éstos en su persona.

A partir de la segunda mitad de este siglo, los medios masivos de comunicación se extendieron a los más diversos espacios sociales, sobre todo a aquéllos relacionados con el tiempo libre de los diferentes estratos socioeconómicos y de edad de la población (Charles y Orozco, 1992); infiltrándose en la vida cotidiana e insertándose en una compleja red de instituciones socializadoras, entre cuyas funciones principales tienen la de crear y difundir significados, que constituyen elementos fundamentales para que el individuo pueda construir la realidad e interactuar en ella desde determinados parámetros y perspectivas. De esta manera, los medios masivos

de comunicación se han constituido como instituciones sociales que crean y difunden proposiciones culturales, integradas por maneras de ver el mundo, la sociedad y el hombre; por determinados valores, actitudes y conductas, que comprenden desde lo más trivial y cotidiano hasta la estructuración conceptual de la realidad social (Idem.).

Por ello, los medios masivos de comunicación son un importante mediador cognoscitivo entre los acontecimientos y la representación de la realidad que forman los sujetos sociales (Sánchez Ruiz, 1985; citado en: Charles y Orozco, op.cit.); así, adquieren un papel primordial en la forma en que las personas construyen, juzgan y perciben la realidad que les circunda, a la vez que proporcionan elementos comunes de significación para interactuar socialmente (Charles y Orozco, op. cit.); de esta manera, los medios masivos de comunicación cumplen un papel ideológico en cuanto sistema de representación de la realidad (García y Ramos, op. cit.).

Por lo anterior, resulta pertinente retomar el planteamiento que hacen Charles y Orozco (1992) a cerca de la necesidad de desentrañar qué clase de significados, qué visión del mundo y qué propuesta cultural son las que dominan en los diversos medios masivos de comunicación y qué tanto corresponden con las necesidades de la sociedad.

3.2 La Televisión.

Los inicios de la televisión se remontan a 1923, cuando la RCA lanza al mercado el primer modelo de televisión para uso privado y experimental, sin embargo, es hasta 1929 y 1931 cuando se concretan los pasos técnicos para la transmisión y recepción de imágenes a distancia. No obstante, el auge de la televisión llegó a su punto culminante en los Estados Unidos y Gran Bretaña entre 1948 y 1960 (García y Ramos, op. cit.).

En México, el inicio de la historia de la televisión, puede situarse en 1946, año en que empieza a funcionar la primera estación experimental. Un año después, la televisión estuvo al alcance del público en locales de cine adaptados como salas de exhibición. Sin embargo, es hasta 1951 que se inicia el desarrollo importante de la televisión comercial al establecerse el canal 4 de Rómulo O'Farril, el canal 2 de Emilio Azcárraga y el canal cinco de Guillermo González Camarena; estos tres concesionarios se asociaron en 1955 constituyendo el consorcio "Telesistema Mexicano, A.C." Más tarde, un grupo de capitalistas regiomontanos creó el canal 8, denominado "Televisión Independiente de México" que posteriormente se fusionaría con "Telesistema", consolidando el actual consorcio "Televisa". En 1968, Francisco Aguirre Jiménez, un empresario privado fundó el canal 13, el cual tiene una existencia breve y poco trascendente, por lo que en 1972 es adquirido por el gobierno incorporando el canal 7, constituyendo el primer intento de establecer una competencia a "Televisa", por parte del sector oficial; no obstante, los canales del estado nunca significaron una competencia real para la televisión privada, de ahí que el consorcio estatal "Imevisión" fuese vendido a la iniciativa privada en 1993, con lo que se constituyó "Televisión Azteca". En ese mismo año inicia transmisiones el canal 22, sostenido por el estado y representa una interesante opción cultural al igual que el canal 40 y el 11 del Instituto Politécnico Nacional, que están respaldados por un grupo de intelectuales, científicos e investigadores.

Así, al revisar la historia de la televisión en México, podemos observar que ésta se ha caracterizado sobre todo por la relación que ha existido entre el sector gubernamental y un poderoso grupo privado conformando un sistema político, económico y social, por el que la televisión mexicana está determinada.

Ante este panorama, la televisión ha despertado el interés de numerosos científicos quienes han destacado que es un medio que desde su nacimiento ha sido considerado como el más poderoso, con mayor audiencia e influencia y el más completo debido a que logra conjugar imagen, sonido, iluminación y escenografía. (Cruz y Ursua, 1997).

Aunado a lo anterior, la televisión reúne las siguientes características que nos permiten comprender las causas de su primacía sobre los demás medios:

- Es un medio que posee gran alcance debido a que los mensajes que transmite pueden ser vistos y oídos por muchas personas simultáneamente; así como en latitudes muy lejanas.
- El uso combinado de imágenes y sonido que caracteriza a la televisión produce en el receptor sensaciones muy vívidas; conformando lo que algunos autores han denominado “Pseudorealidad”; la cual proporciona una dificultad en reconocer el doble significado; al respecto, Adorno señala que: “Nada suena tan falso como cuando la televisión hace hablar y actuar a la gente tal como realmente habla y actúa” (citado en López, 1988).
- La televisión es un medio que se localiza en la intimidad del hogar por lo que juega un papel muy importante en la vida cotidiana sobretodo en lo referente a la distribución del tiempo libre.
- En la televisión coexisten imagen y sonido, lo que posibilita la transmisión de varios tipos de información al mismo tiempo, conjuntando de este modo la información semántica y estética (Krietz, 1976).
- La televisión se encuentra en la mayoría de los hogares mexicanos; las estadísticas reflejan que más del 95% de los hogares de las tres ciudades más pobladas del país tiene acceso a la televisión (Distrito Federal, Monterrey y Guadalajara) (Bustos, 1995); por lo que resulta sumamente accesible a cualquier hora del día y aún cuando se realicen otras actividades a la par.

De esta forma, los científicos sociales han llegado a considerar a la televisión como el medio más eficiente de penetración de conciencias (F., Fernández, 1978); no obstante, cabe recalcar, que la exposición a la televisión siempre está mediada por las demás instancias socializadoras (Fuenzalida, 1984); por lo que no debe considerarse que este medio tiene un poder omnipotente en la construcción de la realidad. Al respecto, Morley (1992) destaca que las audiencias deben ser concebidas como un cúmulo de lectores individuales situados socialmente, cuyas lecturas estarán influidas por formaciones culturales compartidas y prácticas preexistentes a los sujetos. Así, observamos que la concepción de la televisión como aguja hipodérmica hace mucho quedó superada; inclusive, en las últimas décadas, diversos

autores han destacado que posee un gran potencial de aprendizaje y desarrollo; señalando que para ello es recomendable que los programas de televisión se comenten tanto en casa como en la escuela, para contrarrestar puntos de vista demasiado unilaterales, y para reforzar el impacto ejercido por los buenos programas; asimismo, recomiendan enseñar a desarrollar capacidades críticas (Greenfield, 1985). En este sentido, en México, están adquiriendo relevancia interesantes movimientos científicos y culturales en torno a la recepción televisiva. Entre las corrientes más destacadas de la actualidad, Jacks (1996) reseña las siguientes:

- La “Recepción Activa”, creada y desarrollada por Fuenzalida y Hermsilla, investigadores del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Chile. Sus objetivos son formar personas críticas y activas frente a los diversos procesos de comunicación en que está inmersa. Se concibe a los (as) receptores (as) como seres históricos, insertos en un grupo social que tiene una visión del mundo, que son capaces de construir cultura a partir de la totalidad de la vida. De este modo su relación con los medios la hace portando esa cultura, constituyéndose así en sujetos activos (Bustos, 1995).
- La del “Consumo Cultural”, desarrollada por Néstor García Canclini, (citado en García y Ramos, 1998) investigador argentino radicado en México. Pretende construir una teoría sociocultural del consumo que aborde los procesos de comunicación y de recepción de bienes simbólicos, vinculando aspectos económicos, sociológicos, antropológicos y psicoanalíticos.
- Los “Frentes Culturales”, es una propuesta de la Universidad de Colima que esta coordinada por Jorge González. Busca investigar las relaciones entre lo cotidiano, el poder y las instituciones utilizando la metodología etnográfica (Idem.).
- El “Uso Social de los Medios”, se fundamenta en los trabajos de Martín-Barbero, quien señala que los usos son inseparables de la situación sociocultural de los receptores, quienes reelaboran y resignifican los contenidos de los medios conforme a su experiencia cultural (Idem.).

De las propuestas anteriores, se desprende que la televisión posee grandes potenciales que pueden emplearse para deconstruir aquellos constructos simbólicos que entorpezcan el crecimiento de la sociedad, como

son los estereotipos de género; asimismo, se recupera la versión terciaria de la realidad simbólica propuesta por Moscovici (P., Fernández, 1994) en la que las tres instancias (ego-alter-objeto) solamente pueden existir en función de las otras; denotando así una concepción de un sujeto activo que participa afanosamente en la construcción de su propia realidad a partir de las relaciones que establece con los demás; una de las relaciones que predomina en esta enorme urbe, es aquella que se establece con la televisión; de ahí surge el interés del presente trabajo en estudiar a la televisión como una instancia socializadora.

3.3 Los Niños y la Televisión.

La televisión es el medio masivo de comunicación que tiene mayor importancia en la vida de los niños, debido a la accesibilidad que implica tenerla en el hogar, al contenido de los programas y de los comerciales que en ella se transmiten, al formato visual tan rápido que la caracteriza, y al tiempo que pasan los (as) niños (as) frente al televisor todos los días; en este sentido, datos de diversas investigaciones, muestran que un porcentaje muy elevado del tiempo que los (as) niños (as) pasan fuera de la escuela y que permanecen despiertos, lo destinan a ver televisión; de esta manera, encontramos que los niños mexicanos la ven en promedio de tres horas y media a cuatro horas diariamente. (INCO, 1983; Acevedo, 1983; Sánchez Ruiz, 1986; Charles, 1987 citados en Charles y Orozco, 1992; Bustos, 1994).

Enfatizando lo anterior, varios investigadores coinciden en señalar que la exposición a la televisión, inicia generalmente a los dos o tres años de edad, observándose una progresión creciente del tiempo que destinan a ver televisión, hasta llegar a la adolescencia temprana (12 ó 13 años), cuando alcanza su punto máximo (Aguilar et al. 1987; citado en Charles y Orozco, 1992). No obstante, Erausquin, Matilla y Vázquez (1984), señalan que sólo hacia los tres o cuatro años, los(as) niños (as) manifiestan un interés continuado por seguir los programas televisivos, aunque, destacan que inclusive en niños que aún no habían cumplido un año se puede observar una

cierta atención a las imágenes del televisor, que suele coincidir precisamente con las caricaturas y con algunos comerciales.

Asimismo, el que la mayoría de la población se concentre en las grandes ciudades, ha favorecido que la televisión juegue cada día un papel más importante en la vida de los (as) niños (as); puesto que el ámbito urbano los(as) somete a un cerco, al reducir progresivamente los espacios para jugar, al imponer un ritmo de vida sumamente vertiginoso donde la interacción cara a cara resulta cada vez más escasa, y al mostrar índices de inseguridad crecientes; por lo que de acuerdo con Erausquin, Matilla y Vázquez (1984), las(os) niñas (os) organizan cada vez más su concepción del mundo, no a partir de sus propias experiencias, sino a través de la mediación simbólica de la televisión.

Al considerar lo anterior, resulta de suma importancia analizar los programas a los que se exponen las(os) niñas(os); al respecto, diversos estudios, muestran una marcada preferencia por las caricaturas, sobre todo en el caso de los(as) más pequeños(as); aunque las series policiacas y de aventuras, los programas cómicos y las telenovelas cuentan con gran aceptación; lo que significa que los(as) niños(as) no sólo están expuestos a programas destinados al público infantil, sino que también a los que se dirigen a los adultos; inclusive, Sánchez Ruiz (1986; citado en Charles y Orozco) y Bustos (1994) encontraron que los(as) niños(as) confieren bastante importancia a determinados programas enfocados a los adultos, como lo son las telenovelas por considerar que éstas reflejan la vida y los problemas reales, y creen que al verlas aprenden estrategias para resolver los problemas que se les presenten en la vida. Resulta pertinente subrayar que quienes se han enfocado a estudiar el contenido de estos programas coinciden en que la mayoría responde a modelos culturales ajenos al entorno del niño (a) y que además presentan una estructura social eminentemente conservadora en la que las mujeres y los hombres aparecen sumamente apegados a los estereotipos de género; encasillando así a las mujeres en el ámbito de lo afectivo y a los hombres se les ubica en el campo de lo racional, manejándose estos atributos en términos de una bipolaridad; como si fuesen atributos excluyentes (Erausquin, Matilla y Vázquez, 1984; Bustos, 1996).

Aunado a lo anterior, las investigaciones que abordan la relación del niño(a) con la televisión señalan que los (as) niños (as) acuden a la televisión como medio de entretenimiento y diversión y no como medio informativo o educativo (Charles y Orozco, 1992); por lo que generalmente no muestran interés por los programas con una clara intencionalidad educativa o informativa; es por ello, que los intereses económicos prestan escasa o nula atención en este tipo de programas y propician una oferta televisiva de carácter claramente comercial interrumpida constantemente por anuncios publicitarios que refuerzan una división entre lo masculino y lo femenino (Erasquin, Matilla y Vázquez, 1984).

De esta forma, la televisión juega un papel muy importante en la vida de los (as) niños (as) al fungir como un mediador simbólico que junto con la familia y las demás instancias socializadoras contribuirá a la construcción de su propia realidad; en este sentido, diversas investigaciones (Greenfiel, 1985) corroboran que la televisión influye sobre la opinión que tienen los(as) niños(as) de la realidad social. Una de las utopías⁶ que motivó este trabajo, es el fomentar la construcción de una realidad libre de las limitaciones que los estereotipos de género han impuesto sobre nosotros (as).

3.4 Influencia de la Televisión en la Construcción de la Noción de Género en los Niños.

La modernidad creó, sobre todo, un mundo de dualidades escindidas, tales como la mente y el cuerpo, la razón y la pasión, lo masculino y lo femenino; de entre éstas, para el siglo XIX tenía ya establecida la separación de la vida colectiva en una esfera pública vinculada con lo masculino y una esfera privada relacionada con lo femenino (P., Fernández, 1994); para

⁶ Entendiendo el término utopía en el sentido que Manheim (Citado en Berger y Luckman, 1968) le confiere al destacar que el pensamiento utópico posee el dinamismo requerido para transformar una realidad en la imagen que tenemos de ésta.

legitimizar este discurso, se ha valido de diversas instancias entre las que destaca la televisión.

Es vasta la literatura que confirma que la televisión contribuye a fomentar y reforzar imágenes de mujeres y hombres ajustadas a los estereotipos de género femeninos y masculinos respectivamente (Bustos, 1988). Así observamos que las mujeres son presentadas en el rol de esposas, madres o hijas, como seres dependientes y románticas, encasillándolas de este forma, dentro del ámbito de lo afectivo o lo emocional; en contraposición, a los hombres, se les presenta como seres autónomos, independientes, fuertes, activos y creativos con lo que se les ubica en el campo de lo racional (Bustos, 1988, 1995, 1996; Creedon, 1989). Las mujeres rara vez son mostradas como racionales, activas o con decisión y las veces que aparecen representando un papel adicional a los roles tradicionales; se le atribuye una connotación negativa a los atributos de los que son portadoras.

Estas características no se aprecian solamente en los programas dirigidos a los adultos, sino que inclusive se observan en las caricaturas donde la mayoría de los personajes son masculinos y los personajes femeninos son presentados como dependientes, sentimentales, afectuosos y valorados por su belleza (Greenfield, 1985).

Con base en lo anterior, Greenfield, (1985) señala que a partir de los tres años, los (as) niños (as) que ven televisión por periodos más prolongados son más estereotipados; al respecto Signorella y Lears (1992; citada en Golombok y Fivush, 1994) realizaron numerosas investigaciones en las que encontraron que los (as) niños (as) que ven mayor cantidad de tiempo la televisión aspiran a tener ocupaciones más apegadas a los estereotipos de género y juzgan a los demás más estereotipadamente. Por su parte Morgan (1982; citado en Golombok y Fivush, 1994) observó en un estudio longitudinal que los (as) niños (as) que veían más tiempo la televisión eran más estereotipados conforme crecían.

De esta manera, la televisión estimula y refuerza opiniones estereotipadas respecto a los roles de género y de acuerdo con Morgan, (1982; citado en Golombok y Fivush, 1994) tiene mayor impacto en los (as)

niños(as) porque éstos cuentan con menos herramientas para juzgarla; en este sentido, cabe destacar que la influencia de la televisión no es lineal ni directa, es decir, no se transmiten significados que las(os) niñas(os) retomen e interioricen mecánicamente. En primer término, existe un proceso de selección de programas mediado por las diferencias sociales y culturales de los niños, por su edad y su género, y por su relación con las demás instancias socializadoras con las que tiene contacto (Avelar et al., 1987, Orozco, 1988; citados en Charles y Orozco, 1992). Además, la experiencia propia de cada niña (o) le confiere características específicas que determinarán el significado que otorguen a los mensajes; es decir, un mismo producto comunicativo puede ser sometido a múltiples lecturas, de acuerdo con las condiciones de recepción, el momento histórico y las condiciones materiales y sociales de los destinatarios (Piccini, 1983; citado en Charles y Orozco, 1992).

Asimismo, es importante considerar que la televisión no sólo hace circular propuestas culturales, sino que también tiene injerencia en la conformación de sus audiencias al ofrecerle ciertas formas de pensamiento, de acción y de identificación con determinados roles y estereotipos. (Avelar et al 1987; citado en Charles y Orozco, 1992). Desde esta perspectiva, se puede considerar a la televisión como una práctica más, productora de una subjetividad distinta para los hombres y para las mujeres; al respecto, Andrea Press (1991), destaca que no creamos representaciones de nosotros mismos en un abstracto; por lo que la representación de la identidad de género se crea dentro de un océano de imágenes de género; muchas de las cuales son difundidas por la televisión.

Como podemos observar, existe una enorme cantidad de investigaciones que se han abocado al estudio de la influencia de la televisión en los(as) niños(as) y aún no se ha llegado a un consenso sobre qué tanto y en qué sentido influye la televisión. Existen diversos estudios y posiciones teóricas que presentan diagnósticos y perspectivas diferentes sobre el asunto, mismos que varían según el paradigma teórico, el aspecto tratado y el enfoque del análisis realizado (Fuenzalida, 1984). No obstante, se puede afirmar que la televisión tiene una presencia importante en la vida de los (as) niños (as) y que funge como un mediador simbólico que ofrece una serie de conocimientos sobre el mundo y la vida real o imaginaria, que influye en la

manera en que las (os) niñas(os) perciben la realidad y actúan en ella (Charles y Orozco, op. cit.); aunque esta influencia está en relación directa con lo que la (el) niña (o) aporta al medio y no solamente con lo que el medio le puede aportar a ella (él) (Greenfield, op. cit). De ahí la importancia de impulsar en el (la) niño (a) su ser creativo, imaginativo y selectivo y de brindarle las herramientas necesarias para que realice un análisis crítico de su realidad circundante; de esta forma, puede establecer una nueva relación con la televisión y con su realidad.

CAPÍTULO 4: MÉTODO.

“ Toda elección metodológica construye su objeto de estudio. Selecciona la realidad que resulta pertinente y posible conocer, y se justifica en términos de una adecuación selectiva”.
(Conde).

Planteamiento del Problema.

Resulta de gran relevancia el estudio de la televisión como instancia socializadora en la construcción de la noción de género en los niños(as). Este es un medio que posee un gran impacto en la sociedad, al que estamos expuestos desde muy temprana edad y que de alguna forma contribuye a permear nuestra concepción del mundo. La presente investigación se abocó a analizar cómo se construye el concepto de género en los niños(as) y la influencia que la televisión tiene sobre dicha construcción.

Objetivo General:

Analizar cómo se construye la noción de género en los niños (as) y evaluar la influencia de la televisión en dicha construcción.

Objetivos Específicos:

- Analizar cómo se construye la noción de género en los niños (as).
- Observar si los elementos que conforman la identidad de género cambian con la edad y el sexo de los(as) niños(as).
- Identificar y analizar cómo se da el proceso de recepción de la televisión en los niños (as) específicamente en lo referente a la percepción de estereotipos de género femeninos y masculinos.
- Evaluar la influencia de la televisión en la construcción de la noción de género en los niños (as).
- Observar si el proceso de recepción de los niños y niñas hacia los estereotipos de género proyectados por la televisión, es crítica y si existen diferencias entre éstas.

Población.

Se trabajó con una población conformada por 15 niños y 15 niñas del Distrito Federal, provenientes de familias integradas conformadas por el padre, la madre y los hijos; los (as) niños (as) que participaron en el estudio tenían una edad que fluctuó entre los seis y los doce años, que asistían al primero, tercero y quinto año de primaria de la escuela pública John F. Kennedy ubicada en la colonia Jardines del Pedregal. Dicha muestra se dividió en tres grupos de la siguiente manera:

| | NINOS | NINAS |
|------------|-------|-------|
| 6-7 AÑOS. | 5 | 5 |
| 8-9 AÑOS. | 5 | 5 |
| 10-12 AÑOS | 5 | 5 |

El tamaño de la muestra se determinó basándose en que los objetivos de la investigación y de los métodos empleados para la recolección de datos son la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y estandarización.

Muestreo.

Para la selección de la zona donde se encuentra ubicada la escuela primaria en la que se realizó la investigación, se empleó un muestreo no aleatorio accidental; mientras que para la elección de la escuela se utilizó un muestreo no aleatorio intencional, debido a que la escuela John F. Kennedy posee una muestra muy heterogénea. En el caso de la selección del grupo al que pertenecían los niños con los que se trabajó, también se recurrió a un muestreo no aleatorio intencional considerando las edades de los sujetos. Y finalmente, al seleccionar a los sujetos que participarían en la investigación, se empleó un muestreo aleatorio simple recurriendo a las listas de asistencia.⁷

Tipo de Estudio.

La presente investigación es descriptiva de campo.⁸ Se buscó analizar el proceso de recepción de la televisión en las niñas (os) específicamente en lo

⁷ Los niveles de muestreo mencionados anteriormente se basan en la clasificación realizada por Levin, (1979)

⁸ Clasificación de acuerdo a Isaac, S y Michael, W., B (1981).

referente a la percepción de estereotipos de género femeninos y masculinos así como la influencia de la televisión en la construcción de la noción de género en los(as) niños (as).

Instrumentos de Medición.

Las técnicas que se emplearon para la recolección de datos fueron las siguientes:

- Cuestionario para evaluar los hábitos de exposición a la televisión de la familia, así como algunos datos sociodemográficos relevantes para el presente estudio.⁹
- Juego de Asociaciones Empleando el Método Clínico-Crítico.¹⁰ Para la presente investigación se seleccionaron 15 de 30 dibujos de objetos¹¹, de los cuales de acuerdo con 18 jueces, 5 se asocian con las mujeres o con niñas, 5 con los hombres o niños y otros 5 son de carácter neutro. Los objetos a clasificar fueron los siguientes:

| MUJERES O NIÑAS | NEUTROS | HOMBRES O NIÑOS |
|-----------------|-------------|-----------------|
| *Flores | *Teléfono | *Cohecito |
| *Muñeca | *Libro | *Corbata |
| *Vestido | *Televisión | *Martillo |
| *Licuadora | *Silla | *Bat |
| *Trastecitos | *Tijeras | *Soldaditos |
| Cocina | Computadora | Pelota |
| Casa | Guitarra | Oficina |
| Espejo | Pluma | Avión |
| Resorte | Reloj | Pistola |
| Biberón | Piano | Trompo |

* Estos objetos son aquéllos que fueron seleccionados.

- El Juicio a la Televisión.¹² Es un juego de simulación de carácter grupal; estimula a las personas a expresarse y reflexionar sobre un tema

⁹ Consultar el apéndice A. El cuestionario que se utilizó es una adecuación del empleado por Hermosilla y sus colaboradores (1987) en programas del CENECA.

¹⁰ Es un método desarrollado por Piaget para analizar el desarrollo psicológico de los niños; si se desea profundizar es conveniente revisar material de Delval (1997) quien tiene interesantes investigaciones realizadas con dicho método.

¹¹ Consultar apéndice D.

¹² Para mayor información, consultar a Hermosilla, M.E. (1987) Explorando la Recepción Televisiva Santiago de Chile: CENECA

determinado. Presenta la característica de poner a los participantes en una doble situación: de distanciamiento con el tema, porque tienen que simular un rol que les es asignado y de proximidad porque se ven obligados a emitir opiniones muy radicales sobre el tópico en cuestión.

El procedimiento es el siguiente: Se invita a las personas a participar en un juego que consiste en enjuiciar a la TV o un aspecto específico de ésta; para ello se constituyen tres equipos al azar, el de los defensores, el de los atacantes, y el del jurado; posteriormente, se les entrega una pauta de discusión¹³ y se les proporcionan 30 minutos para formular una opinión y completar la pauta.

Concluido el plazo, se realiza el juicio y el jurado estructura su veredicto. El juego concluye con un debate.

- Detectando Estereotipos en los Medios.¹⁴ Esta técnica proporciona información cualitativa sobre la manera de pensar y sentir del grupo acerca de ciertos roles y temas sociales; sus objetivos son el detectar comparativamente las distintas visiones acerca de roles y estereotipos construidas a través de la televisión y otras fuentes de influencia; así como diagnosticar si el grupo tiene clara percepción de la presencia de estereotipos en la TV, y por lo tanto, capacidad de distanciamiento crítico.

El procedimiento consiste en solicitar a los niños que en una lluvia de ideas, intenten resumir en tres características o rasgos fundamentales cómo es una niña y cómo es un niño, tal como ellos lo conocen a través de su experiencia. Las ideas se anotan en un pizarrón. Posteriormente, se procede a eliminar palabras de tal manera que se dejen únicamente las tres que describan mejor a una niña y a un niño.

Luego, se repite el mismo procedimiento aclarando que ahora se pretende que describan al personaje tal y como es presentado por el o los programas que se estén evaluando.

Finalmente, se discute con el grupo qué significa para ellos el que haya coincidencias o discrepancias parciales o totales entre ambos conjuntos de características, (los de la televisión y los de la vida real), si en la vida real todos los(as) niños (as) son iguales o diferentes a los descritos, si no es así en qué difieren.

¹³ La pauta de discusión que se empleó en el presente estudio aparece en el apéndice B.

¹⁴ Para mayor información, consultar Hermsilla, M.E. (1987) Explorando la Recepción Televisiva Santiago de Chile: CENECA

Procedimiento.

La presente investigación se dividió en cuatro fases:

Primera Fase.- La primera etapa de esta fase consistió en validar los cuestionarios sobre hábitos de recepción de la televisión vía interjueces con profesores (as) de la facultad de Psicología.

Posteriormente, se estableció la técnica de rapport con los niños mediante la presentación ante ellos y juegos organizados con la finalidad de romper el hielo y generar empatía.

A continuación, se procedió a pilotear los dibujos de los objetos que se emplearon en el juego de asociaciones con 18 sujetos (3 niñas de primero de primaria, 3 niños de primero, 3 niños de tercero, 3 niñas de tercero, 3 niñas de quinto y 3 niños de quinto) pertenecientes a los mismos grupos escolares de donde se extrajo la muestra, con el objeto de seleccionar cinco objetos en torno a los cuales existieran tipificaciones de género masculino, cinco en los que existieran tipificaciones de género femenino y cinco que se considerasen "neutros" para evitar un sesgo en el instrumento.

Asimismo, se realizó un sondeo con 150 sujetos provenientes de los mismos grupos escolares (50 de cada grado; divididos en 25 niñas y 25 niños) para conocer los programas que más ven los niños y basarnos en este dato para analizar aquellos programas que contaban con la mayor audiencia.

Segunda Fase.- La segunda fase de la investigación, consistió en la aplicación del cuestionario descrito anteriormente con el objeto de conocer los hábitos de recepción de la televisión que tienen los(as) niños(as) así como algunos datos sociodemográficos.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en una sesión grupal para cada una de las submuestras (niñas de primer año, niños de primer año, niñas de tercer año, niños de tercer año, niñas de quinto año y niños de quinto año). Los factores que se controlaron fueron que el cuestionario se aplicó en todos los casos por la misma persona, en horarios similares y en el mismo lugar.

Tercera Fase.- Durante esta fase se llevaron a cabo una serie de sesiones individuales con los(as) niños(as) donde se realizó una entrevista semiestructurada basada en el método Clínico-crítico de Piaget¹⁵. Asimismo,

¹⁵ Consultar apéndice C.

FALTAN PAGINAS

De la: **48**

A la: **49**

TABLA 1.

| NÚMERO DE TELEVISIONES EN EL HOGAR. | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| No. de TV | Niñas 1° | Niños 1° | Niñas 3° | Niños 3° | Niñas 5° | Niños 5° | TOTAL |
| 4 | 0% | 0% | 0% | 0% | 60% | 0% | 10% |
| 3 | 20% | 0% | 20% | 60% | 20% | 60% | 30% |
| 2 | 20% | 80% | 40% | 40% | 20% | 40% | 40% |
| 1 | 60% | 20% | 40% | 0% | 0% | 0% | 20% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

En la tabla anterior podemos observar que el número de televisores que poseen en los hogares de la muestra analizada, fluctúa entre uno y cuatro aparatos, representando el mayor porcentaje (40%) dos televisores. Sumando los porcentajes más altos se encuentra que un 70% del total de la muestra tiene entre dos y tres aparatos de televisión.

TABLA 2

| UBICACIÓN DE LA TELEVISION EN EL HOGAR. | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Ubicación | Niñas 1° | Niños 1° | Niñas 3° | Niños 3° | Niñas 5° | Niños 5° | TOTAL |
| Recámara | 100% | 100% | 60% | 100% | 100% | 80% | 90% |
| Sala | 40% | 20% | 100% | 100% | 100% | 80% | 73% |
| Cocina | 20% | 60% | 20% | 60% | 60% | 40% | 43% |
| Comedor | 0% | 0% | 0% | 0% | 80% | 40% | 20% |

En la tabla No. 2 observamos que los aparatos de televisión se encuentran ubicados primordialmente en la recámaras con un 90%, posteriormente en la sala con un 73%, seguido por un 43% que corresponde a la cocina y tan sólo el 20% de la muestra reportó tenerlos en el comedor.

TABLA 3.

| COMPAÑÍA PARA VER TELEVISIÓN. | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|-------|
| Compañía | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Papás | 100% | 80% | 100% | 100% | 80% | 80% | 93% | 87% | 90% |
| Hermanos | 100% | 80% | 100% | 80% | 100% | 80% | 100% | 80% | 90% |
| Sólo | 100% | 0% | 100% | 80% | 100% | 100% | 100% | 60% | 80% |
| Amigos | 20% | 0% | 0% | 80% | 80% | 60% | 33% | 47% | 40% |
| Tíos | 60% | 40% | 40% | 20% | 40% | 20% | 47% | 27% | 37% |
| Primos | 0% | 40% | 80% | 0% | 60% | 40% | 47% | 27% | 37% |
| Abuelos | 0% | 0% | 40% | 0% | 20% | 0% | 20% | 0% | 10% |

En la tabla No. 3 se observa que la gran mayoría de los niños ven la televisión acompañados por sus padres o por sus hermanos, (90% respectivamente). Mientras que el menor porcentaje (10%) corresponde a ver la televisión acompañados por los abuelos. Este dato solamente aparece en las niñas, (20%) ya que ninguno de los tres grupos de niños reportó ver la televisión acompañados por sus abuelos.

Resulta interesante observar que las niñas obtuvieron mayores porcentajes que los niños excepto en la categoría de amigos, lo que indica que las niñas ven televisión primordialmente con figuras del entorno familiar, mientras que los niños la ven acompañados por los amigos con mayor frecuencia que ellas. Aquí podemos observar como desde una temprana edad a las niñas se les refuerzan las actividades vinculadas a la familia, lo que correlaciona en gran medida con los estereotipos de género. (Delval, 1997).

TABLA 4.

| ACTIVIDADES PREFERIDAS EN EL TIEMPO LIBRE. | | | | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Artísticas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Bailar | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 0% | 33% | 0% | 17% |
| Escu. Música | 0% | 0% | 80% | 0% | 20% | 0% | 33% | 0% | 17% |
| Dibujar | 0% | 0% | 80% | 0% | 0% | 0% | 27% | 0% | 13% |
| Cantar | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Intelectuales | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Leer | 0% | 0% | 40% | 0% | 100% | 0% | 47% | 0% | 23% |
| Estudiar | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Hacer Tarea | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Deportivas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Nadar | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Ciclismo | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 20% | 7% | 7% | 7% |
| Fútbol | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 7% |
| Correr | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Tae Kwan Do | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Recreativas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Jugar | 100% | 100% | 40% | 100% | 60% | 0% | 67% | 67% | 67% |
| Ir al Parque | 0% | 0% | 40% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Ver TV | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Pasear | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 7% |
| Bañar Perro | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Nintendo | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Otras | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Dormir | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |

En la tabla No. 4 encontramos que la actividad preferida por los (as) niños(as) durante su tiempo libre es jugar (67% del total de la muestra). Siendo ésta la única respuesta que emitieron las niñas y los niños de primero de primaria, así como los niños de tercero de primaria; lo anterior, refleja la importancia que conceden los niños, sobretodo, los pequeños, al juego.

También podemos observar que las respuestas categorizadas como actividades artísticas o como culturales, únicamente se presentan en los grupos de las niñas de tercero y quinto grado de primaria; en tanto que, ninguno de los grupos de niños las contempló.

Otro dato a destacar en esta tabla es que los porcentajes más bajos pueden observarse en la categoría de actividades deportivas, lo cual concuerda con el hecho de que en México no se fomenta el deporte.

Asimismo, resulta interesante, que el ver televisión no cuenta con un elevado porcentaje dentro de las actividades que los niños prefieren realizar durante su tiempo libre, obteniendo, tan sólo un porcentaje del 7% del total de la muestra y manifestándose únicamente en el grupo de las niñas de quinto grado; no obstante, al revisar la siguiente tabla observamos que las (os) niñas(os) de todos los grupos dedican un tiempo considerable a ver la televisión, lo que nos hace suponer que los (as) niños (as) pequeños no contemplan el ver televisión como una actividad a realizarse en el tiempo libre, sino una actividad que han incorporado de manera automática a su vida cotidiana.

TABLA 5.

| PROMEDIO DE HORAS DIARIAS EN QUE VEN TELEVISIÓN: | | | | | | | | | |
|--|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Horas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| 8 | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 13% | 7% |
| 7 | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| 6 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 5 | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| 4 | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| 3 | 0% | 20% | 20% | 0% | 0% | 40% | 7% | 20% | 13% |
| 2 | 0% | 40% | 60% | 60% | 40% | 20% | 33% | 40% | 37% |
| 1 | 100% | 0% | 0% | 40% | 40% | 20% | 47% | 20% | 33% |
| Prom. | 1Hr. | 4:24 Hr. | 2:36 Hr. | 1:36 Hr. | 2:12 Hr. | 3:24 Hr. | 1:56 Hr. | 2:04 Hr. | 2:32 Hr. |

En la tabla No. 5 se pueden apreciar el promedio de horas diarias que los(as) niños (as) con los que se trabajó, dedican a ver televisión; correspondiendo éste a dos horas con 32 minutos para el total de la muestra; oscilando las respuestas entre ocho y una hora por día.

Hay que destacar que son los niños quienes asignan un mayor número de horas al día en ver televisión (2:04 horas) mientras que las niñas la ven en promedio 1:56 horas. Reforzando lo anterior, podemos observar que el grupo con mayor exposición a la televisión fue el de los niños de primero (4:24 horas), en tanto que las niñas de ese grupo sólo alcanzaron una hora promedio. De igual forma, las respuestas de ver ocho o siete horas de televisión al día solamente se manifestaron en el grupo de los niños de primer grado y en el de quinto grado.

TABLA 6.

| ACOSTUMBRAN VER TELEVISIÓN CUANDO: | | | | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Momento | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Aburrida (o) | 40% | 0% | 20% | 100% | 0% | 20% | 20% | 40% | 30% |
| Tiempo Libre | 0% | 0% | 20% | 0% | 60% | 40% | 27% | 13% | 20% |
| Termino Tarea | 60% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 27% | 0% | 14% |
| Cansado (a) | 0% | 60% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 20% | 14% |
| Contento (a) | 0% | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 7% |
| Me Levanto | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 20% | 7% | 7% | 7% |
| Aseo Casa | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Comida | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Llega Escuela | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Term. Labores | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |

La tabla No. 6 nos muestra que los (as) niños (as) generalmente ven televisión cuando están aburridos (30%) o cuando tienen tiempo libre (20%). Sin embargo, la respuesta de ver televisión cuando tienen tiempo libre no aparece en el grupo de niñas ni en el de niños de primero de primaria, tampoco se presenta en el grupo de niños de tercero y en el grupo de las niñas de este mismo nivel escolar aparece de manera muy incipiente, lo que concuerda con los datos asentados en las tablas cuatro y cinco.

Aunado a lo anterior, podemos observar que la respuestas de terminar la tarea o los labores solamente se presenta en las niñas.

Otro dato a destacar en esta tabla por su discrepancia con los roles tradicionales de género, es que exclusivamente en el grupo de los niños de tercero de primaria reportaron ver televisión mientras hacen el aseo de la casa

TABLA 7.

| HORAS DEL DÍA EN QUE MÁS VEN TELEVISIÓN. | | | | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Horas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| 6:00 AM | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| 7:00 AM | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| 13:00 | 60% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 20% | 7% | 13% |
| 14:00 | 20% | 40% | 20% | 0% | 0% | 40% | 13% | 27% | 20% |
| 15:00 | 0% | 40% | 40% | 60% | 0% | 0% | 13% | 33% | 23% |
| 16:00 | 20% | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 13% | 10% |
| 17:00 | 0% | 40% | 20% | 20% | 0% | 0% | 7% | 20% | 20% |
| 18:00 | 0% | 0% | 40% | 40% | 100% | 20% | 47% | 20% | 33% |
| 19:00 | 0% | 0% | 40% | 60% | 100% | 40% | 47% | 33% | 40% |
| 20:00 | 20% | 0% | 60% | 60% | 40% | 80% | 40% | 47% | 43% |
| 21:00 | 80% | 20% | 40% | 60% | 60% | 20% | 60% | 33% | 47% |
| 22:00 | 0% | 0% | 20% | 0% | 40% | 0% | 20% | 0% | 10% |
| 23:00 | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| 24:00:00 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 7% |

En la tabla precedente podemos advertir que las horas del día en que más ven televisión las (os) niñas (os) son: las 19:00 horas (40%), las 20:00 horas (43%) y las 21:00 horas (47%). Cabe destacar que en este período las niñas poseen mayores porcentajes que los niños a excepción del horario de las ocho de la noche donde se nota un incremento en los niños coincidiendo con que a esa hora se presenta “Dragon Ball” que de acuerdo a los datos de la tabla 8, es el programa que más les gusta a los niños.

Resulta sorprendente el rango tan elevado de respuestas que proporcionaron los (as) niños (as) debido a que denota la presencia tan importante de la televisión en la vida de los niños, pues inician la exposición a ésta desde las seis de la mañana (3%) y finaliza hasta la media noche (7%); excluyendo solamente las horas que permanecen en la escuela.

TABLA 8.

| PROGRAMAS FAVORITOS. | | | | | | | | | |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Caricaturas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Dragon Ball | 0% | 100% | 0% | 60% | 0% | 20% | 0% | 60% | 27% |
| Ranma 1/2 | 80% | 40% | 20% | 0% | 0% | 20% | 33% | 20% | 27% |
| Los Simpson | 40% | 40% | 0% | 20% | 20% | 0% | 20% | 20% | 20% |
| Alvin/Ardillas | 0% | 40% | 0% | 0% | 60% | 0% | 20% | 13% | 17% |
| Candy | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Animaniacs | 20% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Daniel Travieso | 0% | 20% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 7% | 7% |
| Timon y Pum. | 0% | 0% | 40% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Garfield | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 20% | 7% | 7% | 7% |
| Bugs Bunny | 0% | 0% | 20% | 20% | 0% | 0% | 7% | 7% | 7% |
| Extremodinos | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 7% |
| Avent. Pañales | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 7% |
| Super Camp. | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 7% |
| Sailor Moon | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Chip & Dale | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Auto Boops | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Sandy Bell | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Sonic | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Winnie Poo | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Spiderman | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Ricky Ricon | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Caballeros Zo. | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Eurochamps | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Educativos | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Barnie | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 33% | 0% | 17% |
| Documental | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 20% | 7% | 7% | 7% |
| Inter.Xia | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Telenovelas | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Usurpadora | 0% | 0% | 0% | 60% | 0% | 0% | 0% | 20% | 10% |
| Luz Camino | 20% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Preciosa | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Concursos | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Atinale Precio | 0% | 0% | 60% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 10% |
| Serios | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Temas Obsc. | 0% | 0% | 0% | 20% | 40% | 20% | 13% | 13% | 13% |
| Tiempos Inof. | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Aprend. Vivir | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Mi Generación | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Otros | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Nivel Mundial | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 0% | 0% | 13% | 7% |

Para una mayor comprensión de los datos decidimos clasificar los programas en las categorías de caricaturas, programas educativos, telenovelas, concursos, series y otros de acuerdo a la temática que aborda cada uno de los programas. Así, podemos notar que el tipo de programas preferido por la mayoría de los (as) niños (as) son las caricaturas, a excepción de las niñas de quinto de primaria que poseen edades entre diez y once años y empiezan a interesarse por las series de televisión donde aparecen adolescentes y la problemática asociada a esa edad.

Asimismo, observamos que los programas favoritos de los (as) niños(as) que se incluyeron en el presente estudio son "Ranma½" (27%) y "Dragon Ball" (27%) seguidos por "Los Simpson" (20%), posteriormente por "Alvin y las Ardillas" (17%) y "Barnie" (17%). De ahí en adelante las frecuencias fueron muy bajas a excepción de la Serie "¿Le Temes a la obscuridad?" (13%). No obstante, resulta interesante apreciar que existe una clara distinción de las preferencias orientada por el género de las (os) niñas (os); así encontramos que el programa "Dragon Ball" le gusta al 60% de los niños; mientras que ninguna niña incluyó ese programa dentro de sus favoritos; lo mismo sucede con caricaturas de héroes masculinos o violentas como "Spiderman", "Extremodinos", "Caballeros del Zodiaco" y "Eurochamps"; la cuales, son reconocidas por los niños como los programas que más les gustan; mientras que en el caso de "Dragon Ball", las niñas la mencionan como se puede apreciar en la tabla 9, dentro de los programas que menos les agradan tendiendo a inclinarse más por caricaturas melodramáticas como "Candy" o "Sany Bell" o por aquellas con personajes tiernos y amigables como "Winnie Pooh" o "Barnie". Así podemos establecer que los niños se inclinan por caricaturas dónde el personaje principal son hombres; mientras que en el caso de las niñas este factor no resulta relevante. En lo referente a las telenovelas podemos notar que los porcentajes que obtuvieron los niños y las niñas son iguales, aunque difieren en la telenovela que prefieren ver; las niñas ven aquellas cuyo personaje principal son niñas totalmente apegadas a los estereotipos de género (dulces, tiernas, cariñosas) mientras que los niños prefieren aquella dónde el personaje protagónico es una mujer muy atractiva igualmente apegada a los estereotipos de género (abnegada, sumisa, bella). Aunado a lo anterior, podemos apreciar que los programas deportivos únicamente son considerados por los niños dentro de sus

programas favoritos, lo que guarda una estrecha relación con los estereotipos de género. (Burn, 1996).

Dentro de las razones para preferir estos programas, encontramos, que el total de los (as) niños (as) de primero de primaria coincidió en señalar que la razón fundamental por la que el programa "Ranma ½" se encuentra dentro de sus preferencias, es que el personaje se convierte en mujer. En lo referente a la caricatura de "Dragon Ball" las niñas de ese grado no lo incluyeron entre sus programas favoritos, mientras que todos los niños del mismo grado lo hicieron; alegando diversas razones tales como: Es un programa chistoso, que les gusta el personaje principal, que pelean mucho y que les gustan los muñecos. Respecto al programa de "Los Simpson", las niñas reportaron que les gusta por ser un programa divertido y los niños manifestaron que les agrada por las actividades que realiza Bart¹⁶ (Personaje protagónico de la serie). El gusto por el programa "Alvin y las Ardillas" en este grado escolar únicamente se aprecia en los niños; quienes indicaron que la caricatura es de su agrado debido a que las ardillas cantan. Otra caricatura que obtuvo un alto porcentaje en las preferencias de los niños fue la de "Barnie" (17%), la cual, exclusivamente aparece en el grupo de las niñas de primero de primaria quienes contestaron que el programa les gusta por que el personaje es un dinosaurio y por que es un programa para niños (as).

En lo referente a los (as) niños (as) de tercero de primaria la caricatura de "Ranma ½" únicamente se observa dentro de las preferencias de las niñas quienes opinaron que les gusta porque es divertido; mientras que los programas de "Dragon Ball" y el de "Los Simpson", en este nivel escolar, solamente se encontraron en el gusto de los niños quienes expresaron que "Dragon Ball", les gusta mucho y que les agrada por ver cómo practican las artes marciales; mientras que "Los Simpson" les gustan por ser un programa divertido.

Cabe destacar que es en este nivel escolar donde se aprecia el mayor porcentaje en el gusto por ver telenovelas, y que en contra de lo esperado, se incrementa considerablemente en el caso de los niños (60%) a quienes les gusta la telenovela "La Usurpadora" porque la consideran interesante y por la trama que tiene. En el caso de las niñas con esta escolaridad, tan solo el 20%

¹⁶ Bart representa a el hijo mayor de la familia quien es un niño travieso de ocho años de edad.

contestó que la telenovela “Preciosa” fuese uno de sus programas favoritos y opinan que les gusta por la trama que ahí se presenta.

Aunado a lo anterior, el grupo de las niñas de tercero de primaria es el único dónde podemos observar que los programas de concursos se encuentran dentro de sus preferencias lo que se refleja en un elevado porcentaje del programa “Atínale al Precio” (60%).

En lo que respecta al grupo de las(os) niñas(os) de quinto de primaria, resulta pertinente destacar que los programas de “Ranma ½ y el de “Dragon Ball” obtuvieron porcentajes bajos (20%) y tan solo los niños los incluyeron dentro de sus programas favoritos mientras que las niñas de este mismo grado escolar mencionaron como sus programas favoritos a “Los Simpson” (20%) y a “Alvin y las Ardillas” (60%) argumentando que ambos son programas graciosos que las entretienen; no obstante, en este grupo puede observarse un considerable decremento en el interés por ver caricaturas y una mayor atracción por las series de televisión en las que se aborda la problemática de los adolescentes; las razones que mencionaron para preferir este tipo de programas son que las encuentran interesantes y consideran que les proporcionan buenos consejos. En contraposición, los niños de quinto de primaria, continúan expresando poseer una marcada preferencia por las caricaturas sobre los demás géneros de la televisión.

TABLA 9.

| PROGRAMAS QUE MENOS GUSTAN. | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Caricaturas | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Dragon Ball | 60% | 0% | 40% | 40% | 100% | 20% | 67% | 20% | 43% |
| Sailor Moon | 20% | 0% | 0% | 0% | 20% | 100% | 13% | 33% | 23% |
| Supersónicos | 0% | 0% | 0% | 100% | 0% | 20% | 0% | 40% | 20% |
| Bugs Bunny | 0% | 80% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 27% | 13% |
| Candy | 60% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 10% |
| Simon y Pum. | 0% | 40% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 13% | 10% |
| Charlie Brown | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 60% | 0% | 20% | 10% |
| Aladino | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Garfield | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Power Rangers | 0% | 20% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 7% | 7% |
| Pinky y Cerebro | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 13% | 7% |
| Dinosaurios | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Los Simpson | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Ranma ½ | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Pato Aparato | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Animaniacs | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Pato Aventuras | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Picapiedra | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Winnie Pooh | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |
| Caballeros Zod. | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Suad Casd | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Sandy Bell | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Tin Tin | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Av. Pañales | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Bethoven | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Educativos | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Azul | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Plaza Sésamo | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Bizbirije | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Barnie | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Telenovelas | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Usurpadora | 0% | 0% | 0% | 0% | 60% | 0% | 20% | 0% | 10% |
| Preciosa | 0% | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Rencor Apasion. | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Telenovelas | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Series | Niñas 1º | Niños 1º | Niñas 3º | Niños 3º | Niñas 5º | Niños 5º | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Cuentos Cripta | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Niñera | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 3% |

En la tabla No. 9 aparecen los programas que los (as) integrantes de la muestra indicaron ser los que menos les gustan, donde paradójicamente “Dragon Ball” tiene el mayor porcentaje (43%), con una predominancia de la respuesta por parte de las niñas de los tres niveles escolares con los que se trabajó en la presente investigación. Ellas argumentan que es un programa violento, donde pelean mucho y aunado a lo anterior, las niñas de primero de primaria consideran que es un programa que está dirigido a los niños; lo que constata que la elección de los programas de televisión está fuertemente influida por los estereotipos de género.

Posteriormente, dentro de los programas que menos les gustan a los (as) niños(as), observamos que continúa el programa “Sailor Moon” (23%) con el mayor porcentaje concentrado en el grupo de los niños de quinto de primaria (100%) a quienes no les gusta por encontrarlo un programa aburrido y enfocado a las niñas; este razonamiento está claramente en función de los estereotipos de género. Otro grupo que manifestó desagrado por esta caricatura fue el de las niñas de primero de primaria quienes manifestaron que no les gustaba porque los personajes eran una niñas muy lloronas y peleonas; lo que indica que desde esta edad empiezan a haber cuestionamientos sobre los estereotipos de género en las niñas.

La caricatura de “Los Supersónicos” es otro programa con un elevado porcentaje en este rubro (20%); sin embargo, únicamente encontramos esta respuesta en los grupos de varones, quienes opinan que es un programa sumamente aburrido; mientras que las mujeres no reportaron este dato.

Otro dato interesante a considerar en esta tabla es el hecho de que el género de las telenovelas dentro de los programas que menos les gustan a las(os) niñas(os), solamente se aprecia en los grupos de niñas, contraponiéndose a la creencia de que son las mujeres quienes gustan de este tipo de programas. Este dato es más notorio en el caso de las niñas de quinto grado, lo que nos podría indicar que conforme crecen se vuelven más críticas respecto a los roles tradicionales de género, lo anterior, se correlaciona con las razones que emitieron para incluir a las telenovelas dentro de los programas que menos les agradan; observando las siguientes: Consideran que tienen una trama tonta o demasiado obvia, que son aburridas y que las protagonistas aparecen en un papel de tontas o de mujeres muy envidiosas.

TABLA 10.

| CONSIDERAN QUE LA TELEVISIÓN SIRVE PARA: | | | | | | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|-------|
| Utilidad | Niñas 1 | Niños 1 | Niñas 3 | Niños 3 | Niñas 5 | Niños 5 | T. Niñas | T. Niños | TOTAL |
| Ver | 60% | 60% | 40% | 60% | 0% | 40% | 33% | 53% | 43% |
| Entretener | 0% | 0% | 60% | 0% | 60% | 80% | 40% | 27% | 33% |
| No Aburrirse | 40% | 0% | 40% | 20% | 80% | 0% | 53% | 7% | 30% |
| Aprender | 20% | 0% | 20% | 0% | 80% | 20% | 40% | 7% | 23% |
| Reír | 40% | 40% | 0% | 0% | 40% | 0% | 27% | 13% | 20% |
| Enterarse | 0% | 0% | 20% | 20% | 0% | 60% | 7% | 27% | 17% |
| Ver Películas | 40% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 7% |
| Ver Caricat. | 20% | 20% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 7% | 7% |
| Distraerse | 0% | 20% | 20% | 0% | 0% | 0% | 7% | 7% | 7% |
| Hace Daño | 0% | 0% | 0% | 40% | 0% | 0% | 0% | 13% | 7% |
| Llorar | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 0% | 3% |
| Ver Fútbol | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |
| Ver Motos | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 20% | 0% | 7% | 3% |

En la tabla 10 se puede apreciar que la mayoría de los (as) niños (as) con los que se trabajó consideran que la televisión sirve para verla (43%), predominando esta respuesta en ambos grupos de primero de primaria y en el grupo de niños de tercero de primaria, disminuyendo conforme avanza la edad, sobre todo en el caso de las niñas.

También consideran que la televisión sirve para: entretenerse (33%), aunque esta respuesta no aparece en ninguno de los grupos de primero de primaria y se presenta con mayor frecuencia en los grupos de niñas (40%), para no aburrirse (30%) especialmente en el caso de las niñas (53%). Así como para aprender (23%), destacándose esta respuesta en las niñas y sobre todo en las del grupo de quinto de primaria, donde los tipos de programas preferidos divergen de aquellos de los otros grupos (Ver tabla 8) inclinándose a las series en las que se aborda la problemática de los adolescentes y de las que ellas consideran que pueden obtener buenos consejos.

Resulta interesante destacar que únicamente las niñas mencionaron que la televisión sirve para suscitar emociones tales como el llorar o reír, mientras que en contraposición a ellas, los niños indicaron que la televisión servía para ver deportes. Aquí nuevamente podemos encontrar la influencia tan fuerte que ejerce el género en la perspectiva que se tenga del mundo que nos rodea.

B) RESULTADOS DEL JUEGO DE ACOMODACIÓN DE OBJETOS.

A continuación se presentan los porcentajes por cada subgrupo de las ubicaciones que las (os) niñas (os) de la muestra asignaron a los objetos que se les presentaron¹⁷. Las tablas contiene tanto la asignación espontánea que hicieron, como aquella que realizaron después de una reflexión inducida de acuerdo con el método clínico crítico de Piaget.

TABLA 11.

| OBJETO | NIÑAS DE PRIMERO | | | | | | NIÑOS DE PRIMERO. | | | | | |
|-------------|------------------|------|--------|------|-------|------|-------------------|------|--------|------|-------|------|
| | FEM. | | AMBOS. | | MASC. | | FEM. | | AMBOS. | | MASC. | |
| | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. |
| Muñeca | 100% | 60% | 0% | 40% | 0% | 0% | 80% | 100% | 20% | 0% | 0% | 6% |
| Trastecitos | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 80% | 40% | 20% | 60% | 0% | 0% |
| Vestido | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Licuadora | 80% | 40% | 20% | 60% | 0% | 0% | 80% | 60% | 20% | 40% | 0% | 0% |
| Televisión | 0% | 0% | 60% | 80% | 40% | 20% | 0% | 0% | 80% | 80% | 20% | 20% |
| Teléfono | 20% | 0% | 80% | 100% | 0% | 0% | 40% | 20% | 60% | 80% | 0% | 0% |
| Libro | 20% | 0% | 80% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 80% | 80% | 20% | 20% |
| Flores | 40% | 20% | 60% | 80% | 0% | 0% | 80% | 60% | 20% | 40% | 0% | 0% |
| Silla | 20% | 0% | 80% | 100% | 0% | 0% | 20% | 20% | 80% | 80% | 0% | 0% |
| Tijeras | 20% | 0% | 80% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 80% | 80% | 20% | 20% |
| Cochequito | 0% | 0% | 20% | 60% | 80% | 40% | 0% | 0% | 0% | 40% | 100% | 60% |
| Bat | 0% | 0% | 20% | 80% | 80% | 20% | 0% | 0% | 20% | 20% | 80% | 80% |
| Martillo | 0% | 0% | 40% | 60% | 60% | 40% | 0% | 0% | 0% | 40% | 100% | 60% |
| Corbata | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Soldadito | 0% | 0% | 0% | 20% | 100% | 80% | 0% | 0% | 0% | 20% | 100% | 80% |

En la tabla 11 podemos observar que los (as) niños (as) de este grado escolar asignaron en el 100% de los casos el vestido a las niñas o mujeres y la corbata a los niños u hombres tanto en la etapa de acomodación espontánea como después de la reflexión; argumentando, en el caso del vestido, que únicamente las niñas o mujeres pueden usar esta prenda, que las niñas usan vestidos y los niños pantalones y que si los hombres usaran un vestido se verían extraños y en algunos casos (2, un niño y una niña) mencionaron que si los hombres usaban vestido se convertirían en mujeres. En lo referente a la

¹⁷ Las transcripciones de algunas entrevistas aparecen en el apéndice D.

corbata, mencionaron que solamente los hombres la usan, que ellos se la ponen para ir a trabajar o para ir a fiestas. En estos argumentos se aprecia claramente que la vestimenta está determinada sexualmente y que estos estereotipos se aprenden desde muy temprana edad; inclusive, Delval (1997) afirma que los estereotipos de género se afianzan antes de los cuatro años.

Asimismo, cabe destacar que el cochecito, el bat, el martillo y el soldadito no aparecen en el lado femenino en ninguno de los dos grupos, destacándose su presencia del lado masculino sobretodo en la etapa de acomodación espontánea, presentándose una ligera inclinación a colocarlo del lado de ambos después de la reflexión especialmente en el caso de las niñas. Entre las razones que expresaron para ello encontramos:

En lo referente a:

- **El Cochecito:** Las niñas dijeron que habían colocado el cochecito del lado de los niños u hombres por que los niños juegan con ellos y por que los hombres manejan y además sus padres no les compraban cochecitos a ellas. La única niña que lo acomodó en el lado de mujeres u hombres alegó que ambos manejan. Posterior a la fase de reflexión, algunas niñas, indicaron que también las mujeres manejaban pero que los hombres lo hacían con mayor frecuencia y que lo disfrutaban más por lo que decidieron dejar el cochecito del lado masculino. Otras argumentaron que el cochecito que se les mostró lo habían acomodado del lado de los varones porque es de color rojo y los coches para las mujeres como el de "Barbie" son de color rosa. Quienes después de la fase de reflexión optaron por acomodarlo en el lado neutro (de hombres y de mujeres) lo adjudicaron a que ellas a veces jugaban con los cochecitos o que sus hermanas lo hacían. Los niños de este grupo expresaron que habían acomodado el cochecito del lado masculino porque los niños tenían derecho a los carros ya que las niñas lo tienen a las muñecas y a los carros de color rosa y que los hombres tienen automóviles de verdad. Aquellos que después de la etapa de reflexión decidieron cambiarlo al lado de ambos argumentaron que ellos a veces jugaban a los coches con sus hermanas. En las reflexiones anteriores, se aprecia claramente cómo la construcción del pensamiento se ve fuertemente influido por las tipificaciones que la sociedad ha construido (Scheler citado en Berger y Luckman, 1968).
- **El Bat:** Las niñas respondieron que lo habían acomodado del lado de los niños u hombres porque los niños eran quienes jugaban con él debido a que las niñas no sabían cómo hacerlo, pero después de la reflexión

manifestaron que les gustaría aprender a jugar con el bat y bajo esta lógica, la mayoría (60%) lo cambió del lado de ambos. Los niños indicaron que son ellos quienes juegan con el bat porque las niñas se pueden lastimar con él y porque los deportes pesados son exclusivamente para los hombres. Después de la fase de reflexión expresaron que los hombres también se lastiman pero que de todas maneras el bat era un objeto que ellos asignaban a los niños u hombres. Aquí nuevamente podemos apreciar la fuerza que posee el género como construcción social.

- El Martillo: Las niñas de este nivel escolar opinaron que debía estar del lado de los hombres porque nada más ellos pueden usarlo debido a que las mujeres pueden lastimarse y a que los hombres trabajan con él para arreglar cosas. Después de la etapa de reflexión la mayoría optó por dejar el martillo del lado masculino y solamente el 20% prefirió cambiarlo al lugar de ambos por considerar que las mujeres también pueden usarlo pero con cuidado. No obstante, el 40% decidió que el lugar del martillo correspondía al lado de ambos porque tanto hombres como mujeres lo usan. Los niños de este grupo respondieron que el martillo es un objeto para varones puesto que si las mujeres lo usan se pueden lastimar y que aunado a lo anterior, ellas no saben usarlo y les quedan los clavos chuecos por lo que la mayoría (60%) optó por no cambiarlo de lugar pero, quienes decidieron hacerlo (40%) indicaron que tanto hombres como mujeres pueden usarlo. Dichas respuestas resultan de gran interés debido a que dejan entrever que desde muy pequeños los niños aprenden que existen actividades diferentes para hombres y mujeres, lo que constriñe la visión que tengan de éste (Duveen, 1998).
- El Soldadito: En la fase de acomodación espontánea tanto el 100% de las niñas como el de los niños asignó el soldadito al lado de los varones argumentando en ambos grupos que son los niños quienes juegan con ellos porque a las niñas les gustan otros juegos como el de las muñecas y que además los soldaditos eran figuras de hombres que usaban pistola, pantalones, botas de hombre y que marchaban. Solamente el 20% de ambos grupos decidió cambiar el juguete al lugar de ambos por considerar que niños y niñas pueden jugar con él.

En contraposición, resulta interesante observar que la muñeca, los trastecitos y la licuadora no aparecen del lado masculino en ninguno de los grupos de este nivel escolar; sin embargo, en la fase de reflexión, se presenta un cambio tajante en el grupo de las niñas respecto a la ubicación de los

trastecitos, mientras que en los demás objetos se aprecia un ligero cambio en ambos grupos. Los (as) niños (as) adjudicaron esto a que:

En el caso de:

- **La Muñeca:** Las niñas respondieron que a los niños no les gusta jugar con muñecas, mientras que a ellas les agrada mucho y se divierten. Aunado a lo anterior, afirmaron que éstas usan vestido, no pantalones, por lo que consideran que las muñecas son de mujeres. No obstante, el 40% de las niñas después de la fase de reflexión, decidió modificar su decisión inicial para colocar a la muñeca en el lado de ambos; objetando que a veces ellas jugaban con sus hermanos varones con ese juguete. Los niños coincidieron en destacar que son las niñas quienes juegan con las muñecas porque éstas son mujeres y que los hombres juegan con muñecos del sexo masculino; después de la reflexión, mantuvieron su postura, excepto quien había opinado que la muñeca podía estar en el lado de ambos, señalando que las niñas las usan con mayor frecuencia. En estas consideraciones nuevamente podemos apreciar el papel que juegan los estereotipos de género en la construcción de género en los (as) niños (as); asimismo, resulta interesante observar que tienden a considerar que el sexo del objeto es lo que determina su ubicación.
- **Trastecitos:** Las niñas mencionaron que habían colocado a los trastecitos del lado femenino porque ellas juegan con ellos y que las mujeres son quienes cocinan y usan los trastes. Seguidamente de la reflexión, el 100% optó por cambiar de lado este objeto argumentando que los hombres usan los trastes para comer y que en ocasiones los niños jugaban con ellos. Los niños por su parte, respondieron que son las niñas quienes juegan con los trastecitos y que las mujeres cocinan y lavan los trastes y que además los que se les presentaron tenían corazones que son para las mujeres. No obstante, después de la reflexión únicamente el 40% dejó a los trastecitos del lado femenino prefiriendo en su lugar el de ambos, mencionando que los hombres también usan los trastes para comer y que en ocasiones ellos los lavan.
- **Licuada:** Las niñas de este grado escolar opinaron que las niñas emplean la licuadora para jugar y que las mujeres la utilizan para cocinar, que son ellas quienes cocinan porque los hombres no saben hacerlo y no les gusta, mientras que a las mujeres les agrada y que además el cocinar es cosa de mujeres. En la fase espontánea, únicamente el 20% de las niñas colocó a la licuadora del lado de ambos; objetando que hombres y mujeres pueden usarla para cocinar. Ya en la fase de reflexión se detecta un pequeño

cambio, donde las niñas manifestaron que los hombres podrían aprender a usar la licuadora. Los comentarios de los niños para explicar por qué habían colocado este objeto del lado femenino son muy similares a los de las niñas. Ellos destacan que los hombres no saben cocinar ni usar la licuadora y que la pueden descomponer. Los niños tendieron a cambiar su postura inicial, por lo que únicamente el 40% permaneció constante tras la reflexión.

Otro dato a destacar en la tabla 11, es que la televisión tanto en el grupo de los niños como en el de las niñas, generalmente fue ubicada del lado de ambos y las excepciones se cargaron del lado de los niños u hombres argumentando que los niños ven más televisión que las niñas. Otros objetos que se encontraban básicamente en el lado de ambos fueron el teléfono y el libro. En el caso del teléfono las discrepancias se cargaron del lado de las mujeres en ambos grupos, argumentando que las mujeres lo empleaban más o que éstas lo utilizaban en su trabajo. Y respecto al libro en el grupo de los niños podemos apreciar que quienes no lo ubican dentro del lado de ambos lo sitúan en el lado masculino y lo inverso sucede en el grupo de las niñas por considerar que los miembros de su mismo sexo acostumbran leer más, lo que corrobora los datos encontrados por Duveen (1998) quien señala que los niños tienden a favorecer y asignarle características favorables a los miembros de su propio sexo. La silla y las tijeras también tienen una preponderancia en el lado de ambos.

Finalmente, cabe resaltar que en el grupo de las niñas, las flores se encuentran ubicadas principalmente en el lado de ambos (60% espontánea, 80% reflexión). Mientras que en el grupo de los niños se ubican primordialmente del lado femenino (80% espontánea, 60% reflexión). Las niñas argumentaron que ambos disfrutaban de las flores y quienes las ubicaron del lado femenino mencionaron que su decisión se basaba en que hay más mujeres que disfrutaban de ellas y que la mayoría de las flores son de color rosa. Los niños prefirieron colocarlas del lado femenino alegando que solamente se le regalan flores a las mujeres y que son ellas quienes las cuidan y riegan, lo que se correlaciona con las características asignadas socialmente a las mujeres (Fernández, 1988; Burn, 1996).

TABLA 12.

| OBJETO | NIÑAS DE TERCERO. | | | | | | NIÑOS DE TERCERO. | | | | | |
|-------------|-------------------|------|-------|------|-------|------|-------------------|------|-------|------|-------|------|
| | FEM. | | AMBOS | | MASC. | | FEM. | | AMBOS | | MASC. | |
| | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. |
| Muñeca | 80% | 80% | 20% | 20% | 0% | 0% | 100% | 80% | 0% | 20% | 0% | 0% |
| Trastecitos | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 80% | 20% | 20% | 80% | 0% | 0% |
| Vestido | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Licudadora | 60% | 0% | 40% | 100% | 0% | 0% | 100% | 20% | 0% | 80% | 0% | 0% |
| Televisión | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Teléfono | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Libro | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 80% | 100% | 20% | 0% |
| Flores | 60% | 40% | 40% | 60% | 0% | 0% | 40% | 0% | 60% | 100% | 0% | 0% |
| Silla | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 20% | 0% | 80% | 100% | 0% | 0% |
| Tijeras | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 80% | 100% | 20% | 0% |
| Cochecito | 0% | 0% | 40% | 60% | 60% | 40% | 0% | 0% | 20% | 80% | 80% | 20% |
| Bat | 0% | 0% | 60% | 80% | 40% | 20% | 0% | 0% | 20% | 60% | 80% | 40% |
| Martillo | 0% | 0% | 0% | 80% | 100% | 20% | 0% | 0% | 0% | 80% | 100% | 20% |
| Corbata | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Soldadito | 0% | 0% | 20% | 40% | 80% | 60% | 0% | 0% | 0% | 40% | 100% | 60% |

En la tabla 12 podemos apreciar que nuevamente el 100% de las(os) niñas (os) colocó el vestido del lado femenino y la corbata del lado masculino. Entre las razones que dieron para asignar el vestido del lado femenino, encontramos que en ambos grupos consideran que los vestidos son una prenda que únicamente utilizan las niñas o mujeres, ya que si los hombres los utilizaran se verían muy extraños o como mujeres. Inclusive, en el grupo de los niños, dos de ellos mencionaron que si utilizaban vestido se volverían niñas. Sobre la corbata ambos grupos coincidieron en señalar que únicamente la utilizan los hombres porque las mujeres no la pueden utilizar y salir a la calle con ella y que ellos veían que su papá la utilizaba. En este grupo nuevamente se hace patente la tipificación de la vestimenta que los niños construyen en torno a los estereotipos de género.

En este grado escolar tampoco observamos la presencia del cochecito, el bat, el martillo ni del soldadito del lado femenino. Y una vez más se inclinan a colocarlos en el lado masculino en la etapa espontánea, pero tras la

reflexión, se manifiesta una tendencia a cambiarlos del lado de ambos, aunque ahora, esta propensión se percibe aún más en el caso de los niños. Los (as) niños (as) de este grado escolar, manifestaron que su elección la habían realizado con base en:

- **Cochecito:** Las niñas consideraron que éste es un juguete para niños puesto que a las niñas no les gusta y prefieren otro tipo de juegos; no obstante, el 40% de ellas manifestó que tanto niñas como niños pueden jugar con los cochecitos y que inclusive, a varias niñas les gustaba jugar con ellos. En este caso la inclinación a cambiar de lugar el objeto fue muy baja y cuando lo hicieron (solamente el 20%) lo adjudicaron a que también existen cochecitos para niñas como el de la muñeca “Barbie”. Las opiniones de los niños fueron muy similares únicamente agregaron que las niñas tienen muñecas y que por ello el cochecito es un juguete exclusivo de los niños; sin embargo, el 20% de este grupo, asignó el automóvil al lado de ambos argumentando que niños y niñas pueden jugar con él. Asimismo, en el grupo de los niños se puede apreciar una mayor tendencia a cambiar el cochecito de lugar (el 80% lo ubica en el lado de ambos después de la reflexión), pero este cambio no es substancial ya que un niño expresó que si el automóvil fuera de verdad viajaría en él toda la familia y el resto realizó el cambio porque opinaron que también existen cochecitos para niñas como el de “Barbie”; reforzando de esa manera una división de los objetos basada en los estereotipos de género.
- **Bat:** Tanto las niñas como los niños que colocaron el bat del lado masculino, argumentaron que éste era un objeto para los hombres puesto que los niños juegan con él y que si las mujeres lo usan se pueden lastimar; las niñas agregaron que ellas no saben batear. No obstante, quienes después de la etapa de reflexión optaron por cambiar el bat al lugar de ambos opinaron que tanto los hombres como las mujeres pueden jugar con él coincidiendo así con los argumentos planteados por los (as) niños(as) que asignaron este objeto desde la etapa de acomodación espontánea al lugar de ambos.
- **Martillo:** Las niñas respondieron que con el martillo se hacen trabajos duros que son para los hombres porque las mujeres se cansan más y les salen ampollas en las manos mientras que a los hombres solamente se les ponen un poco rojas y que ellos casi no se cansan; además manifestaron que los hombres son quienes lo utilizan con mayor frecuencia y que ellas nunca han visto a sus madres empleando un martillo. Sin embargo, después de la reflexión, algunas cambiaron su postura al considerar que las mujeres

también podrían usar un martillo. En el grupo de los niños expresaron que habían colocado el martillo del lado masculino debido a que todos los hombres saben cómo emplearlo y solamente algunas mujeres lo utilizan y que aunado a lo anterior las mujeres se pueden lastimar; no obstante, después de la reflexión el 80% optó por cambiar al martillo de lugar tras contemplar que también las mujeres podían usarlo. Los razonamientos anteriores reflejan el apego que tienen las (os) niñas (os) a los estereotipos de género.

- Soldadito: La mayoría de las niñas de este grado escolar (80% en la etapa espontánea) opinaron que el soldadito debería estar del lado masculino porque los niños juegan con él ya que a ellos les gusta ese juego pero que a ellas no les agrada y que si fuera un soldado de verdad sería un hombre porque las mujeres no van a la guerra y tampoco utilizan armas. Después de la reflexión, el cambio de postura fue mínimo, únicamente una niña optó por cambiarlo del lado de ambos y su argumento fue que las niñas tienen más facilidades para jugar con juguetes que sean hombres como los osos o los soldados, pero que a los niños se les dificulta más. Lloyd y Duveen (1990) señalan que en sus estudios ellos han encontrado mayor flexibilidad en las niñas para jugar con juguetes considerados como masculinos, lo que tiene una estrecha relación con esta respuesta. A pesar de los argumentos presentados en contra de que las niñas jueguen con soldaditos, una niña opinó que es factible que las niñas y los niños jueguen con los soldaditos. Encontramos que la postura de los niños fue muy similar, coincidieron en apuntar que son primordialmente los niños quienes juegan con los soldaditos y en que algunos hombres al crecer trabajan como soldados; sin embargo, no mencionaron que las armas fueran de uso exclusivo de los hombres y dejaron entrever la posibilidad de que algunas niñas jugaran con los soldaditos. El argumento más radical en cuanto a dejar el soldadito en el lado de los varones fue: “si las niñas empiezan a jugar con los soldaditos van a perder la maña de jugar con las muñecas y entonces sus padres ya no van a comprar muñecas y las fábricas perderían mucho dinero”.

En esta tabla podemos constatar la tendencia observada en el grupo de primero de primaria, donde la muñeca, los trastecitos y la licuadora no aparecen del lado masculino y se inclinan hacia el lado femenino. No obstante, después de la etapa de reflexión se aprecia un cambio considerable respecto a la ubicación de los trastecitos y la licuadora pero no así en el caso

de la muñeca donde el cambio es apenas perceptible. Entre las respuestas que ofrecieron para ello encontramos que:

- **La Muñeca:** La mayor parte de los niños y de las niñas de este grupo, conciben a la muñeca como un juguete para niñas debido a que ellas juegan con éstas y a que los niños tienen muñecos hombres con qué jugar. Constatando lo anterior, una niña afirmó que si los niños juegan con muñecas les van a decir que son niñas y que es malo que a un niño le digan niña o que a una niña le digan niño. En esta explicación, se puede corroborar lo establecido por Delval (1997) al señalar que los (as) niños (as) sienten una gran preocupación porque les confundan de sexo o por ser denominados como el sexo contrario. En los pocos casos en que se consideró que este juguete podía ubicarse en el lado de ambos, argumentaron que tanto las niñas como los niños pueden jugar con las muñecas.
- **Trastecitos:** Al colocar los trastecitos del lado femenino, ambos grupos coincidieron en señalar que las niñas juegan con éstos y que las mujeres los utilizan para cocinar o servir la comida; además mencionaron que son las mujeres las encargadas de lavarlos. En la fase de reflexión, se observa una elevada tendencia a modificar la ubicación que hicieron espontáneamente; proporcionando las siguientes razones: Una niña y dos niños mencionaron que los habían ubicado en el lado femenino por error; pero la mayoría de los que ratificaron su decisión inicial argumentaron que el cambio se debía a que los hombres también utilizan los trastes para comer y solamente una niña respondió que lo hombres a veces podían cocinar.
- **Licuadora:** En la acomodación espontánea el 60% de las niñas y el 100% de los niños la ubican del lado femenino argumentando que las mujeres utilizan la licuadora para cocinar. Resulta interesante observar que tras la reflexión el 100% de las niñas y el 80% de los niños decide cambiarla de lugar aseverando que los hombres en ocasiones cocinan, destacando en estos casos la ocurrencia de este hecho en su familia; confirmando con ello la importancia que juega la familia en la adquisición de la noción de género en los(as) niños (as). (Bustos, 1991a).

Resulta pertinente destacar que tanto en el grupo de las niñas como en el de los niños, se observa una clara tendencia a ubicar la televisión, el teléfono, el libro, la silla y las tijeras del lado de ambos; siendo esto más patente en el grupo de las niñas dónde el 100% los ubica en ese lugar; mientras que en el grupo de los niños, únicamente uno de ellos difiere en la

etapa de acomodación espontánea, modificando su decisión inicial después de la reflexión argumentando que había colocado el libro en el lado de los niños u hombres porque ellos estudian más que las mujeres y que al acomodar la silla y las tijeras se había equivocado. Nuevamente podemos apreciar una tendencia a favorecer a su propio sexo.

Para concluir con el análisis de esta tabla, es interesante mencionar que las flores en el grupo de las niñas se ubican primordialmente, en la fase espontánea, del lado femenino, observándose un cambio después de la etapa de reflexión; entre las razones que expresaron para colocar las flores de ese lado encontramos, que ellas consideran que las mujeres cuidan las flores y no las maltratan, por poseer la delicadeza necesaria para ello; además respondieron que a las mujeres se les regalan flores. Para optar por cambiarlas de lugar expresaron que los dos pueden cuidarlas y para ubicarlas en el lado de ambos desde un inicio indicaron que las flores son para hombres y mujeres porque ambos pueden disfrutar de ellas y cuidarlas. Las respuestas proporcionadas por los niños se asemejaron mucho, aunque ellos tendieron más a cambiar las flores al lado de ambos argumentando que las flores les gustan a las mujeres y a los hombres, que los dos pueden cuidarlas. La única respuesta que no coincide con lo asentado anteriormente, fue la de un niño que respondió que las flores son para los hombres porque son ellos quienes las siembran pero que también son para las mujeres por que ellas son las que se encargan de regarlas. Afirmando que las mujeres no saben sembrar y los hombres no riegan las flores.

TABLA 13.

| OBJETO | NIÑAS DE QUINTO. | | | | | | NIÑOS DE QUINTO. | | | | | |
|-------------|------------------|------|-------|------|-------|------|------------------|------|-------|------|-------|------|
| | FEM. | | AMBOS | | MASC. | | FEM. | | AMBOS | | MASC. | |
| | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. | ESP. | REF. |
| Muñeca | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Trastecitos | 100% | 60% | 0% | 40% | 0% | 0% | 80% | 60% | 20% | 40% | 0% | 0% |
| Vestido | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Licuadora | 100% | 60% | 0% | 40% | 0% | 0% | 80% | 60% | 20% | 40% | 0% | 0% |
| Televisión | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Teléfono | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Libro | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Flores | 40% | 40% | 60% | 60% | 0% | 0% | 40% | 40% | 60% | 60% | 0% | 0% |
| Silla | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Tijeras | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| Cohecito | 0% | 0% | 40% | 40% | 60% | 60% | 0% | 0% | 0% | 60% | 100% | 40% |
| Bat | 0% | 0% | 20% | 20% | 80% | 80% | 0% | 0% | 40% | 40% | 60% | 60% |
| Martillo | 0% | 0% | 0% | 20% | 100% | 80% | 0% | 0% | 40% | 40% | 60% | 60% |
| Corbata | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Soldadito | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% |

En el grupo de los (as) niños (as) de quinto de primaria podemos observar la misma tendencia que en los dos grupos anteriores respecto a la ubicación que asignaron al vestido y a la corbata, encontrando en el 100% de los casos el vestido del lado femenino y la corbata del lado masculino. Se argumentó en el caso del vestido que son las niñas o las mujeres quienes lo utilizan y un niño agregó a los comentarios anteriores que los hombres no utilizan vestido, que solamente lo hacen los maricones. Respecto a la corbata, mencionaron que los hombres son quienes la utilizan y que ellos ven a sus padres ponérsela para ir al trabajo o para acudir a citas.

En este grado escolar, a diferencia de los grupos anteriores, se observa una unanimidad de criterios al asignar tanto en la fase espontánea como en la de reflexión, en el 100% de los casos, la muñeca al lado femenino y el soldadito al lado masculino; aseverando que la muñeca les gusta a las niñas y que son ellas quienes juegan con ésta. En el grupo de las niñas, anexaron que ellas consideran que los niños tienen cochecitos y que por eso las niñas poseen muñecas; mientras que los niños añadieron que un niño no puede emplear objetos de mujeres porque entonces lo llamarían niña. Sobre el soldadito, las niñas opinaron que los niños juegan con él porque a ellos les

llama la atención y porque de grandes pueden ser soldados; los niños por su parte, contestaron que el soldadito es para los niños porque a ellos les gusta jugar a la guerra y que las mujeres se lastiman con estos juegos; además agregaron que las niñas tienen muñecas y que por ello a los niños les corresponde el soldadito. En los argumentos anteriores podemos observar que los estereotipos de género, reiteradamente, constriñen la construcción de la realidad que las (os) niñas (os) realizan.

El cochecito, el bat, y el martillo presentan la misma tendencia que se aprecia en los grupos de primero y de tercero de primaria de no aparecer del lado femenino e inclinarse del lado masculino. Los argumentos que expresaron para ello fueron los siguientes:

- **Cochecito:** Cuando las niñas acomodaron el cochecito del lado masculino, respondieron que lo habían hecho porque a los niños les gustan los cochecitos, que ellos juegan con éstos y que ellas prefieren otro tipo de juguetes como las “Barbies”; cuando lo colocaron en el lado de los dos, respondieron que tanto los niños como las niñas pueden jugar con ellos y una niña añadió que ella disfrutaba jugando con este objeto. Los niños que optaron por asignar el cochecito al lado masculino, comentaron que a ellos les gusta jugar con este juguete porque además sus padres les compran pistas y accesorios; asimismo, reconocieron la existencia de algunos modelos de cochecitos para las niñas pero consideraron que son muy pocos en comparación a la gran cantidad que existe para los niños, que por ello habían muy pocas niñas que jugaban con los cochecitos y que aunado a lo anterior si una niña jugaba con éstos la podrían llamar niño. Aquellos que decidieron modificar su decisión inicial lo hicieron basándose en el criterio de que también existen cochecitos para niñas. En estos comentarios cabe resaltar que los padres juegan un papel determinante en la conformación de los estereotipos de género al comprar juguetes diferentes para las niñas y para los niños.
- **Bat:** Al colocar el bat en el lado masculino, tanto las niñas como los niños de este grupo coincidieron en señalar que los hombres son quienes juegan baseball, que la mayoría de las niñas no saben hacerlo y aunado a lo anterior, una niña opinó que el baseball es un deporte para los hombres puesto que se tiran y se avientan y que las mujeres son débiles, mientras que a los hombres los golpes no les duelen mucho. Lo que concuerda con los estereotipos de género (Bustos, 1988). Cuando ratificaron la elección que hicieron en la etapa espontánea argumentaron que niñas y niños podían

jugar baseball coincidiendo así con las opiniones expresadas por quienes colocaron este objeto desde la etapa de acomodación espontánea del lado de ambos.

- **Martillo:** Tanto las niñas como los niños de este grupo indicaron que habían colocado el martillo del lado de los niños u hombres porque consideran que son los hombres quienes lo utilizan y que si las mujeres lo emplearan se podrían lastimar; al preguntárseles a los niños si los hombres no se lastimaban, respondieron que si lo hacían pero que ellos tenían más cuidado y que cuando esto sucedía, ellos no lloraban. Las niñas, por su parte, señalaron que los hombres sabían mejor que las mujeres cómo utilizar un martillo, por lo que era menos factible que se lastimasen; también agregaron que ellas veían que sus papás lo empleaban y que el martillo era ocupado por los albañiles y ellas jamás se habían encontrado con un albañil mujer. Aquí nuevamente se observa la división de las ocupaciones por sexos. En el grupo de las niñas podemos apreciar que únicamente un 20% de ellas asignó el martillo al lado de ambos después de la etapa de reflexión alegando que las mujeres también podrían aprender a usarlo; en los niños se incrementa mínimamente este porcentaje aseverando que hombres y mujeres pueden utilizarlo.

Asimismo, podemos observar que los trastecitos y la licuadora se distribuyen de manera similar a como lo habían venido haciendo en los grupos anteriores; no obstante tanto en el grupo de primero de primaria como en el de tercero podemos apreciar que en las niñas la tendencia a cambiar estos objetos de lugar después de la etapa de reflexión es más marcada que en los niños y en este caso sucede lo contrario. Las razones que expresaron los (as) niños(as) de este grupo para seleccionar dónde asignarían los objetos fueron las siguientes:

- **Trastecitos:** Las niñas y los niños que asignaron los trastecitos al lado femenino, respondieron que las niñas juegan con los trastecitos y que los hombres únicamente utilizan los trastes para comer mientras que las mujeres los emplean más puesto que ellas cocinan y lavan los trastes. Cuando decidieron cambiarlos de lugar, las niñas argumentaron que los hombres también utilizan los trastes y que inclusive algunos hombres los lavan como en el caso del hermano de una de ellas; mientras que los niños se limitaron a indicar que también los hombres utilizan los trastes. El único niño que acomodó los trastecitos desde un inicio en el lado de ambos expresó que hombres y mujeres emplean los trastes.

- Licuadora: En ambos grupos señalaron que habían colocado la licuadora en el lado femenino porque son las mujeres quienes cocinan; el grupo de los niños además argumentó que es más útil para las mujeres porque los hombres solamente utilizan la licuadora para hacer licuados y que muy remotamente cocinan, que lo hacen cuando quieren o cuando no está la mamá en casa, pero que quien generalmente la utilizaba eran las mujeres; aunado a lo anterior, un niño expresó que las niñas jugaban con ella. Los(as) niños (as) que cambiaron la licuadora de lugar después de la reflexión aseveraron que hombres y mujeres pueden hacer licuados. Solamente un niño afirmó que los hombres y las mujeres pueden usar indistintamente la licuadora y por ello la colocó en el lado de ambos desde un inicio.

Al igual que en las tablas anteriores, podemos observar que la licuadora, la televisión, el teléfono, el libro, la silla y las tijeras aparecen ubicados en el lado de los dos; aunque, cabe destacar que solamente en este grupo se puede vislumbrar que el 100% de los (as) niños (as) ubicó estos objetos en el lado que corresponde a ambos por considerarlos susceptibles de ser utilizados tanto por los hombres como por las mujeres.

Finalmente resulta interesante observar que en este grado escolar, en lo que corresponde a las flores no se aprecia ningún cambio después de la reflexión. Argumentando en el caso de acomodar las flores en el lado femenino que a las mujeres les gustan y que ellas las cuidan. Cuando optaban por asignarlas al lado masculino comentaban que a los hombres no les gustaban las flores y cuando las colocaban en el lado de ambos respondían que hombres y mujeres disfrutaban de ellas, que los dos pueden olerlas o cortarlas.

TABLA 14.

| OBJETO | TOTAL NIÑAS (N=15) | | | | | | TOTAL NIÑOS (N=15) | | | | | |
|-------------|--------------------|------|-------|------|-------|------|--------------------|------|-------|-----|-------|------|
| | FEM. | | AMBOS | | MASC. | | FEM. | | AMBOS | | MASC. | |
| | E. | R. | E. | R. | E. | R. | E. | R. | E. | R. | E. | R. |
| Muñeca | 93% | 80% | 7% | 20% | 0% | 0% | 93% | 93% | 7% | 7% | 0% | 0% |
| Trastecitos | 100% | 20% | 0% | 80% | 0% | 0% | 80% | 40% | 20% | 60% | 0% | 0% |
| Vestido | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Licuada | 80% | 33% | 20% | 67% | 0% | 0% | 87% | 47% | 13% | 53% | 0% | 0% |
| Televisión | 0% | 0% | 87% | 93% | 13% | 7% | 0% | 0% | 93% | 93% | 7% | 7% |
| Teléfono | 7% | 0% | 93% | 100% | 0% | 0% | 13% | 7% | 87% | 93% | 0% | 0% |
| Libro | 7% | 0% | 93% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 87% | 93% | 13% | 7% |
| Flores | 47% | 33% | 53% | 67% | 0% | 0% | 53% | 33% | 47% | 67% | 0% | 0% |
| Silla | 7% | 0% | 93% | 100% | 0% | 0% | 13% | 7% | 87% | 93% | 0% | 0% |
| Tijeras | 7% | 0% | 93% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 87% | 93% | 13% | 7% |
| Cochecito | 0% | 0% | 33% | 53% | 67% | 47% | 0% | 0% | 7% | 60% | 93% | 40% |
| Bat | 0% | 0% | 27% | 53% | 73% | 47% | 0% | 0% | 20% | 40% | 80% | 60% |
| Martillo | 0% | 0% | 13% | 53% | 87% | 47% | 0% | 0% | 13% | 53% | 87% | 47% |
| Corbata | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Soldadito | 0% | 0% | 7% | 20% | 93% | 80% | 0% | 0% | 0% | 20% | 100% | 80% |

En la tabla 14 podemos observar la asignación de los objetos que realizaron el total de las niñas y de los niños que participaron en el estudio con la finalidad de hacer las comparaciones por sexo más sencillas y analizar cómo se agruparon los objetos en forma global.

Así, en esta tabla, se aprecia claramente que en los tres grupos analizados, la muñeca, los trastecitos, el vestido y la licuada se agruparon en el conjunto de los objetos para las niñas o las mujeres; mientras que el cochecito, el bat, el martillo, la corbata y el soldadito en el de los niños u hombres y un tercer conjunto se conformo por los objetos "neutros" como la televisión, el teléfono, el libro, la silla y las tijeras.

Otro dato que resulta interesante es que las niñas fueron más flexibles que los niños respecto a los estereotipos de género, este dato posee una relación estrecha con los estudios realizados por Duvéen (1998). Donde él plantea que las niñas son más flexibles respecto a los estereotipos de género puesto que las características asociadas a su sexo generalmente están devaluadas dentro de la sociedad y por lo tanto es más fácil que se adhieran a lo opuesto (lo masculino).

Finalmente, al analizar las razones que expresaron los niños para determinar sus elecciones, encontramos que, cuando los niños asignaban un objeto que de acuerdo a los estereotipos de género se concibe como propio de los varones, del lado “masculino”, respondían que ellos tenían derecho a usarlo porque las niñas tenían derecho a emplear otros objetos. En el caso de las niñas se puede apreciar el mismo tipo de explicación; es decir, cuando ellas asignaban un objeto vinculado a las mujeres al grupo “femenino”, argumentaban que ellas tenían derecho a ese objeto, puesto que los niños tenían derecho a otros objetos. Esto puede vincularse con el hecho de que cada niño(a) trata de favorecer a su propio género como lo plantea Duveen (op. cit.). Esta misma tendencia se puede observar en los (as) niños(as) que colocaron objetos “neutros” valorados positivamente en la sociedad como los libros, en el lado correspondiente a su mismo sexo argumentando que ellos (as) los usaban más.

C) RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES.

En las entrevistas individuales se abordaron básicamente cuatro aspectos:

1. En primer lugar se exploraron los atributos a partir de los cuales los (as) niños(as) organizan su identidad de género.
2. Posteriormente, se procedió a analizar si distinguen entre la identidad sexual y la de género.
3. Enseguida, se exploró si los (as) niños (as) habían adquirido la noción de la conservación de género.
4. Finalmente se analizó cómo se asignan las actividades en el entorno familiar y si esta organización responde a los estereotipos de género.

De esta manera, observamos las siguientes respuestas en el grupo de primero de primaria:

TABLA 15

Atributos a partir de los cuales organizan la identidad de género

| Atributos | Niñas de 1° | Niños de 1° |
|------------|-------------|-------------|
| Ropa | 2 (40%) | 3 (60%) |
| Accesorios | 2 (40%) | 1 (20%) |
| Zapatos | 1 (20%) | 1 (20%) |
| Cabello | 5 (100%) | 3 (60%) |
| Pestañas | 2 (40%) | 0 |
| Uñas | 0 | 2 (40%) |
| Genitales | 2 (40%) | 0 |
| Carácter | 1 (20%) | 1 (20%) |
| Maquillaje | 1 (20%) | 1 (20%) |
| Juegos | 1 (20%) | 1 (20%) |

En la tabla 15 podemos observar que los (as) niños (as) de este grado escolar organizan la identidad de género primordialmente en función de características físicas de los sujetos tales como el cabello, las pestañas y las uñas; cobrando especial importancia el cabello, el cual, en el grupo de las niñas se presentó en el 100% de los casos y en el grupo de los niños en el 60%; esto es debido a que el cabello es uno de los atributos más claros y estereotípicos que conforman la identidad de género, sobre todo en las mujeres. También resulta interesante observar, que en este grupo los genitales aún no son un elemento central en la organización de la identidad de género, lo que nos hace suponer que los conocimientos de los (as) niños (as) respecto al sexo son todavía muy limitados y que a esta edad, los (as) niños (as) centran su atención en objetos concretos claramente perceptibles, y dirigen su interés básicamente en un sólo aspecto o dimensión física del objeto o situación. (Piaget e Inhelder, 1984). En un segundo plano aparecen características relacionadas con objetos que la sociedad ha asignado a los hombres o a las mujeres tales como la vestimenta, los zapatos y la joyería; sobresaliendo la vestimenta (40% mujeres, 60% hombres) que es un elemento icónico al que se recurre con suma frecuencia; inclusive en lugares públicos se emplea una figura con vestido para representar el baño de mujeres y una figura con pantalón para representar el de hombres; aunque, este elemento se ubicaría más dentro del campo de lo simbólico puesto que en la vida

cotidiana, la mayoría de las personas emplean ropa unisex y es muy común que las mujeres porten pantalones.

Otro dato a destacar es que las características socio-psicológicas como el carácter se observan en porcentajes muy bajos (20%), al igual que las actividades asignadas socialmente a los hombres o a las mujeres.

TABLA 16.

¿Distinguen entre identidad de género e identidad sexual?

| | Niñas 1° | Niños 1° |
|----|----------|----------|
| Sí | 2 (40%) | 0 |
| No | 3 (60%) | 5 (100%) |

Al observar la tabla 16 podemos corroborar lo asentado en la tabla precedente en la que se manifestaba que a esta edad, aún no se consideran centrales los genitales para establecer la identidad sexual; dando prioridad a características superficiales; de esta forma, solamente el 40% de las niñas logró distinguir entre identidad de género (lo social) e identidad sexual (lo biológico).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

TABLA 17.

¿Adquirieron la noción de conservación de la identidad sexual?

| | Niñas 1° | Niños 1° |
|----|----------|----------|
| Sí | 3 (60%) | 0 |
| No | 2 (40%) | 5 (100%) |

En esta tabla se observa que ninguno de los niños de este grupo ha adquirido la noción de la conservación de la identidad sexual mientras que el 60% de las niñas muestra indicios de haberla adquirido; aunque los argumentos que ofrecieron para sustentar su respuesta, generalmente están vinculados a los contenidos de la identidad de género (asignaciones culturales) y no a los elementos determinantes de dicha identidad (diferencias

biológicas); así, las características en las que basan su respuesta son fácilmente cambiables por lo que el proceso de la conservación de la identidad sexual aún no se ha completado (Fernández, op. cit.).

TABLA 18.
Distribución de las tareas en el entorno familiar.

| Asignación | Niñas 1° | Niños 1° |
|--|----------|----------|
| Ambos padres trabajan fuera de casa. | 3 (60%) | 3 (60%) |
| Sólo el padre trabaja fuera de casa | 2 (40%) | 2 (40%) |
| Actividades de los padres en casa en función género | 5(100%) | 4 (80%) |
| Actividades hijos (as) en casa en función género | 0 | 2 (40%) |
| Actividades de los padres en casa NO en función género | 0 | 1 (20%) |
| Actividades hijos (as) en casa NO en función género | 1 (20%) | 2 (40%) |

Resulta interesante observar que en la mayoría de los hogares de los (as) niños (as) de este grupo, tanto el padre como la madre trabajan fuera de la casa (60%); sin embargo, al explorar la distribución de las tareas del hogar, se aprecia claramente que éstas siguen recayendo en la figura materna, lo que pone de manifiesto el hecho de la doble jornada a la que están expuestas la mayoría de las mujeres. Asimismo, se destaca que la distribución de las tareas continúa siendo en función de los estereotipos de género; de esta manera, los (as) niños (as) aprenden modelos de comportamiento muy estereotipados en la familia; aunque, se pueden vislumbrar ligeros cambios, sobre todo en lo que respecta a las actividades que se asignan a los (as) hijos (as); de esta manera, los (as) niños (as) aprenden modelos de comportamiento muy estereotipados en la familia.

TABLA 19**Atributos a partir de los cuales organizan la identidad de género**

| Atributos | Niñas de 3° | Niños de 3° |
|--------------------|-------------|-------------|
| Ropa | 3 (60%) | 3 (60%) |
| Accesorios | 2 (40%) | 0 |
| Zapatos | 1 (20%) | 2 (40%) |
| Cabello | 4 (80%) | 1 (20%) |
| Compleción | 3 (60%) | 1(20%) |
| Fuerza | 1 (20%) | 1 (20%) |
| Estatura | 1(20%) | 0 |
| Genitales | 1(20%) | 1(20%) |
| Capacidad Embarazo | 1(20%) | 0 |
| Voz | 2 (40%) | 0 |
| Carácter | 2 (40%) | 1 (20%) |
| Modales | 5 (100%) | 1 (20%) |
| Maquillaje | 1 (20%) | 0 |
| Actividades | 1 (20%) | 0 |

En la tabla 19 podemos observar que los (as) niños (as) de tercero de primaria dieron prioridad a características físicas de los sujetos tales como el cabello, la compleción, la fuerza, la estatura, los genitales, la capacidad de embarazo y la voz, para organizar la identidad de género; dentro de estos atributos destacan el cabello con un porcentaje del 80% en el grupo de las niñas y de un 20% en el grupo de los niños; así como la compleción con un porcentaje del 60% en la niñas y del 20% en los niños. Asimismo, resulta interesante que en este grupo mencionaron características que en el grupo de primero de primaria no habían considerado, tales como la voz, la estatura, la fuerza y la capacidad de embarazo que hacen alusión a las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres; lo que nos indica que paulatinamente, las (os) niñas (os) van estableciendo las diferencias entre hombres y mujeres en función a elementos biológicos (Fernández, 1988); no obstante, los genitales todavía no aparecen como un elemento central para organizar la identidad sexual.

Otro dato que resulta interesante en este grupo (tercero de primaria) es que las niñas otorgaron bastante importancia a las características socio-psicológicas como los modales y el carácter; inclusive, los modales aparecen

en el 100% de los casos; asimismo, al preguntarles por qué consideraban que los hombres y las mujeres eran diferentes, hacían hincapié en características estereotipadas sobre el carácter y comportamiento de los hombres y las mujeres; así, observamos que asignaron a los hombres características como la rudeza y a las mujeres la delicadeza; esto señala que a esta edad las niñas tienen mayor conocimiento sobre los estereotipos de género y que paulatinamente van incorporando, las determinaciones de la sociedad (J.,Fernández, op. cit.). No obstante, este dato no posee tanta relevancia en el grupo de los niños; representando tan sólo un caso.

Finalmente, podemos apreciar que tanto las niñas como los niños le otorgan bastante importancia a los objetos asignados socialmente a los hombres o a las mujeres para organizar la identidad de género; sobre todo, a la vestimenta, que en ambos grupos aparece con un porcentaje del 60%. Mientras que las actividades estereotipadas no recobran gran relevancia para organizar la identidad de género.

TABLA 20.

¿Distinguen entre identidad de género e identidad sexual?

| | Niñas 3° | Niños 3° |
|-----------|----------|----------|
| Sí | 2 (40%) | 3 (60%) |
| No | 3 (60%) | 2 (40%) |

En el grupo de tercero de primaria se puede apreciar una progresiva tendencia a establecer las diferencias entre hombres y mujeres dando prioridad a los órganos genitales; sobre todo en el caso de los niños, que en comparación con el grupo de niños de primero de primaria, muestran un cambio substancial. Sin embargo, principalmente en el grupo de las niñas, todavía se advierte que un elevado porcentaje aún no logra distinguir entre la identidad de género y la identidad sexual.

TABLA 21.

¿Adquirieron la noción de conservación de la identidad sexual?

| | Niñas 3° | Niños 3° |
|-----------|----------|----------|
| Sí | 4 (80%) | 3 (60%) |
| No | 1 (20%) | 2 (40%) |

Resulta interesante observar que en este grupo la conservación de la identidad sexual presenta porcentajes más elevados que en el grupo anterior, alcanzando el 80% en las niñas y el 60% en los niños; sin embargo, cabe destacar que la mayoría sustenta su respuesta en el carácter y en los modales; solamente en muy pocos casos (dos) lo atribuyeron a los genitales; por lo que de acuerdo con Fernández (1988) el proceso de conservación de la identidad sexual aún no ha culminado.

TABLA 22.
Distribución de las tareas en el entorno familiar.

| Asignación | Niñas 3° | Niños 3° |
|--|----------|----------|
| Ambos padres trabajan fuera de casa. | 1 (20%) | 2 (40%) |
| Sólo el padre trabaja fuera de casa | 4 (80%) | 3 (60%) |
| Sólo la madre trabaja fuera de casa | 0 | 1 (20%) |
| Actividades de los padres en casa en función género | 4 (80%) | 4 (80%) |
| Actividades hijos (as) en casa en función género | 1 (20%) | 0 |
| Actividades de los padres en casa NO en función género | 1 (20%) | 1 (20%) |
| Actividades hijos (as) en casa NO en función género | 1 (20%) | 1 (20%) |

En la tabla 22 se advierte que en la mayoría de los hogares de los (as) niños (as) de tercero de primaria el padre es el único soporte económico y la madre es la encargada del aseo y cuidado del hogar y de los hijos; apegándose de esta manera, a los estereotipos de género; sin embargo, cabe destacar que un niño informó que su madre era la única que trabajaba fuera del hogar porque por el momento su padre no tenía trabajo; rompiendo así con la concepción tradicional de la familia; aunque en lo referente a las tareas domésticas la madre seguía siendo la encargada de realizarlas; lo que denota, que los (as) niños (as) continúan aprendiendo conductas y actividades apegadas a los estereotipos de género en su entorno familiar. No obstante, empiezan a percibirse ligeros cambios; así, encontramos que un bajo porcentaje de los padres no distribuyen las actividades de sus hijos (as) ni las propias en función a los estereotipos de género.

TABLA 23.

Atributos a partir de los cuales organizan la identidad de género

| Atributos | Niñas de 5° | Niños de 5° |
|--------------------|-------------|-------------|
| Ropa | 1 (20%) | 3 (60%) |
| Accesorios | 0 | 1 (20%) |
| Zapatos | 0 | 1 (20%) |
| Cabello | 1 (20%) | 3 (60%) |
| Pestañas | 1 (20%) | 0 |
| Compleción | 1 (20%) | 0 |
| Fuerza | 2 (40%) | 1 (20%) |
| Estatura | 0 | 1(20%) |
| Genitales | 4 (80%) | 5 (100%) |
| Capacidad Embarazo | 1(20%) | 0 |
| Voz | 0 | 3 (60%) |
| Carácter | 1 (20%) | 0 |
| Modales | 2 (40%) | 0 |

En este grupo, nuevamente observamos que las características físicas como cabello, pestañas, compleción, fuerza, estatura, genitales, capacidad de embarazo, y voz, fueron las que cobraron mayor importancia para organizar la identidad de género; destacando aquellas vinculadas con diferencias biológicas; inclusive, en este grupo el elemento central para organizar la identidad sexual fueron los genitales, observándose un porcentaje del 80% en el grupo de las niñas y del 100% en el de los niños.

Asimismo, podemos apreciar que otra vez, las niñas confieren bastante relevancia a características socio-psicológicas como el carácter y los modales para organizar la identidad de género; no obstante, le otorgaron menor importancia a estas características que las niñas de tercero de primaria; lo que hace suponer que a esta edad, empiezan a adquirir nuevas capacidades que les permiten relativizar la estabilidad y el significado de los roles de género (Fernández, 1988). Lo anterior, guarda una estrecha relación con el hecho de que en este grupo ni las niñas, ni los niños, mencionaron ninguna actividad para organizar la identidad de género; en el mismo sentido, los niños de quinto de primaria tampoco consideraron características socio-psicológicas.

En la tabla 23 también se advierte que los objetos asignados tradicionalmente a los hombres o a las mujeres son elementos importantes para organizar la identidad de género, destacando, sobre todo en el grupo de los niños, la vestimenta con un 60%.

TABLA 24.

¿Distinguen entre identidad de género e identidad sexual?

| | Niñas 5° | Niños 5° |
|----|----------|----------|
| Sí | 5 (100%) | 5 (100%) |
| No | 0 | 0 |

En la tabla 24, resulta interesante observar que el total de los (as) niños(as) de quinto de primaria, establecen las diferencias entre hombres y mujeres dando prioridad a los órganos genitales.

TABLA 25.

¿Adquirieron la noción de conservación de la identidad sexual?

| | Niñas 5° | Niños 5° |
|----|----------|----------|
| Sí | 5 (100%) | 5 (100%) |
| No | 0 | 0 |

En la tabla 25 se hace evidente que el 100% de los (as) niños (as) de quinto de primaria han adquirido la noción de la conservación de la identidad sexual; haciéndola depender de los genitales, que es lo verdaderamente estable, y como se puede observar en la tabla 23, relativizan la dependencia de características superficiales fácilmente cambiables y de las actividades asignadas socialmente; por ello, de acuerdo con Fernández (1988), el proceso de conservación de la identidad sexual, puede darse como culminado en este grupo.

TABLA 26.
Distribución de las tareas en el entorno familiar.

| Asignación | Niñas 5° | Niños 5° |
|--|----------|----------|
| Ambos padres trabajan fuera de casa. | 3 (60%) | 3 (60%) |
| Sólo el padre trabaja fuera de casa | 2 (40%) | 2 (40%) |
| Sólo la madre trabaja fuera de casa | 0 | 0 |
| Actividades de los padres en casa en función género | 3 (60%) | 5 (100%) |
| Actividades hijos (as) en casa en función género | 1 (20%) | 2 (40%) |
| Actividades de los padres en casa NO en función género | 2 (40%) | 0 |
| Actividades hijos (as) en casa NO en función género | 1 (20%) | 0 |

En la tabla 26 podemos apreciar que en la mayoría (60%) de los hogares de los (as) niños (as) de quinto de primaria, tanto el padre como la madre trabajan fuera de casa y que sin embargo, las actividades dentro del hogar se siguen organizando en función a los estereotipos de género. Asimismo, resulta interesante que en el grupo de las niñas es donde se observa un mayor rompimiento con los estereotipos de género en lo que respecta a la asignación de las actividades; lo anterior puede tener relación con el planteamiento de Duvéen (op. cit.), en el que sugiere que las niñas son más propensas a cuestionar los estereotipos de género porque se otorga menor valor a las características asociadas a su sexo y en consecuencia hay mayor motivación por incorporar las características llamadas “masculinas” que poseen mayor valor.

TABLA 27.**Atributos a partir de los cuales organizan la identidad de género**

| Atributos | Niñas 1° | Niños 1° | Niñas 3° | Niños 3° | Niñas 5° | Niños 5° |
|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Ropa | 2 (40%) | 3 (60%) | 3 (60%) | 3 (60%) | 1 (20%) | 3 (60%) |
| Accesorios | 2 (40%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 0 | 0 | 1 (20%) |
| Zapatos | 1 (20%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 0 | 1 (20%) |
| Cabello | 5 (100%) | 3 (60%) | 4 (80%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 3 (60%) |
| Pestañas | 2 (40%) | 0 | 0 | 0 | 1 (20%) | 0 |
| Uñas | 0 | 2 (40%) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Complexión | 0 | 0 | 3 (60%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 0 |
| Fuerza | 0 | 0 | 1 (20%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 1 (20%) |
| Estatura | 0 | 0 | 1 (20%) | 0 | 0 | 1 (20%) |
| Voz | 0 | 0 | 2 (40%) | 0 | 0 | 3 (60%) |
| Genitales | 2 (40%) | 0 | 1 (20%) | 1 (20%) | 4 (80%) | 5 (100%) |
| C. Embarazo | 0 | 0 | 1 (20%) | 0 | 1 (20%) | 0 |
| Carácter | 1 (20%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 0 |
| Modales | 0 | 0 | 5 (100%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 0 |
| Maquillaje | 1 (20%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 0 | 0 | 0 |
| Juegos | 1 (20%) | 1 (20%) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Actividades | 0 | 0 | 1 (20%) | 0 | 0 | 0 |

En la tabla 27 se observa una comparación de los atributos que emplearon los diferentes grupos que participaron en el estudio, para organizar la identidad de género; así encontramos que tanto en el grupo de tercero de primaria, como en el de quinto, se confiere mayor importancia a las características físicas relacionadas con aspectos biológicos, llegando a ser los genitales una cualidad central para los (as) niños (as) de quinto de primaria. Lo que denota que conforme aumenta la edad, se relativizan las diferencias superficiales entre hombres y mujeres.

Otro dato a destacar en esta tabla es que las características socio-psicológicas predominan en el grupo de tercero de primaria; sobre todo, en el grupo de las niñas; esto pone de manifiesto que cada vez hay un mayor conocimiento de los estereotipos de género; pero que es necesario cierto nivel de desarrollo, entre otras cosas importantes, para poder relativizarlos y cuestionarlos. En la misma vertiente se puede apreciar que conforme avanza

la edad se resta importancia a las actividades y objetos asignados socialmente a hombres y a mujeres; no obstante, la ropa es un atributo que tiene una presencia significativa en los tres grupos; que como se mencionó anteriormente, es un distintivo estereotípico esencial.

TABLA 28.

¿Distinguen entre identidad de género e identidad sexual?

| | Niñas 1° | Niños 1° | Niñas 3° | Niños 3° | Niñas 5° | Niños 5° |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Sí | 2 (40%) | 0 | 2 (40%) | 3 (60%) | 5 (100%) | 5 (100%) |
| No | 3 (60%) | 5 (100%) | 3 (60%) | 2 (40%) | 0 | 0 |

Esta tabla resulta muy ilustrativa, pues al conjuntar los datos de los tres grupos se observa claramente una tendencia progresiva a distinguir entre la identidad de género y la identidad sexual; es decir, a fundamentar las diferencias entre hombres y mujeres en diferencias anatómicas.

TABLA 29.

¿Adquirieron la noción de conservación de la identidad sexual?

| | Niñas 1° | Niños 1° | Niñas 3° | Niños 3° | Niñas 5° | Niños 5° |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Si | 3 (60%) | 0 | 4 (80%) | 3 (60%) | 5 (100%) | 5 (100%) |
| No | 2 (40%) | 5 (100%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 0 | 0 |

Los datos de esta tabla guardan una relación muy estrecha con los de la tabla anterior, al corroborar que la noción de identidad sexual se va adquiriendo paulatinamente y que el proceso de su adquisición culmina cuando el (la) niño (a) es capaz de fundamentar las diferencias entre hombres y mujeres en los genitales y relativizar las características superficiales.

D) RESULTADOS DE LAS TÉCNICAS GRUPALES.

En este apartado podemos observar los datos obtenidos mediante las técnicas “El Juicio al la Televisión” y “Detectando Estereotipos en los Medios” que tienen como objeto analizar cómo se da el proceso de recepción de la televisión en los(as) niños(as). Para los fines de la presente investigación el interés se centró en los estereotipos de género; por ello, las dinámicas se realizaron con niños y con niñas para observar las interacciones entre estos.

Los programas que se emplearon para realizar las técnicas fueron “Dragon Ball”, “Sailor Moon” y “Garfield”; los cuales fueron elegidos después de un sondeo en el que se investigó cuáles eran los programas más vistos; para evitar que los(as) niños(as) desconocieran el programa a analizar; así como para asegurar cierta familiarización con éste.

De esta forma, al realizar la técnica:

el “**Juicio a la Televisión**” encontramos lo siguiente:

Primero de Primaria.

En el grupo de primero de primaria juzgaron a los programas de “Dragon Ball”, “Sailor Moon” y “Garfield” como buenos y aceptables; argumentando que los(as) niños (as) se divierten mucho al verlos; sin embargo, sugirieron que sería conveniente reducir la violencia que aparece en el programa de “Dragon Ball” porque consideraron que puede ocasionar que los (as) niños (as) se vuelvan rebeldes; sin embargo, al referirse a “Sailor Moon” enfatizaron que es un programa del que pueden aprender y en el que las mujeres pelean por defender valores; así, resulta interesante observar que aprobaron la violencia cuando ésta se empleaba para un fin loable.

Otro dato a destacar en esta dinámica es que clasificaron al programa de “Dragon Ball” como propio de los niños y al de “Sailor Moon” para las niñas; lo que señala que a esta edad son capaces de diferenciar lo que la cultura ha asignado a los hombres o a las mujeres (Fernández, 1988).

En lo que respecta a los estereotipos de género, no se aprecia una actitud crítica frente a éstos en la mayoría de los (as) niños (as) de este grado

escolar; sin embargo, una niña expresó que a ella le gustaría que las protagonistas de "Sailor Moon" no fuesen tan lloronas, lo que podría indicar un cuestionamiento hacia los aspectos negativos de los estereotipos de género (Burn, 1996).

Finalmente, en este grupo, resultó interesante observar que durante la discusión, la participación de las niñas y de los niños fue equilibrada; sin embargo, se asignó el papel de jueces a un niño y a una niña y fue esta última quien tuvo mayor peso en dirigir la sesión y al hacer el veredicto; lo que coincide con diversas investigaciones (Bustos, 1991a) donde señalan que durante la primaria las niñas son quienes obtienen mejores calificaciones y tienden a tomar un rol más activo en las discusiones; lo que después de la información que se maneja en la escuela a manera de curriculum oculto y en las demás instancias socializadoras, tiende a cambiar; observándose que en los adultos, las mujeres tienden a ceder la palabra a los hombres en las discusiones. (Pearsons J, Turner L, Todd-Mancillas, 1993)

Tercero de Primaria.

En este grupo concluyeron que "Dragon Ball", "Garfield" y "Sailor Moon" son malos programas; argumentando que "Dragon Ball" es una caricatura sumamente violenta y que "Garfield" y "Sailor Moon" son muy aburridos; aunque destacaron que en la caricatura de "Garfield" no aparecía tanta violencia y en lo que respecta a "Sailor Moon", el veredicto, se prestó a controversia, porque las niñas expresaron que ellas no lo consideraban un programa aburrido y que inclusive les gustaba, que era probable que a los niños no les agradara porque era un programa dirigido a las niñas, denotando que las preferencias por los programas están orientadas en función del sexo.

Resulta pertinente señalar que en este grupo se observó mayor participación de las niñas cuando fungieron como abogadas; mientras que en el momento de establecer el veredicto, tanto la niña como el niño que eran los jueces, tuvieron una participación similar; lo que corrobora los datos encontrados en el grupo de primero de primaria.

Finalmente, cabe destacar que a lo largo de la dinámica no se observó ningún cuestionamiento sobre los estereotipos de género proyectados por la televisión.

Quinto de Primaria.

Los (as) niños (as) de quinto de primaria llegaron a la conclusión de que “Dragon Ball” y “Sailor Moon” deberían ser eliminados de la programación porque transmiten mucha violencia; mientras que “Garfield”, fue catalogado como un programa bueno y aceptable.

En este grupo nuevamente observamos la división de los programas en función al sexo, asignando el programa de “Dragon Ball” a los niños y el de “Sailor Moon” a las niñas; asimismo, en sus argumentos no se vislumbra una actitud crítica frente a los estereotipos de género proyectados por la televisión; no obstante, al examinar los argumentos que emplearon para defender o atacar a los programas, se aprecia un nivel de análisis mucho más complejo que en los grupos anteriores, considerando así aspectos que en los demás grupos pasaban desapercibidos, como el fomento al consumismo, o el malestar que les ocasionaba el que aparecieran escenas sexuales en programas o comerciales a los que tienen acceso los(as) niños(as) pequeños; lo que hace suponer que sus estructuras cognitivas les permiten tener una actitud mucho más crítica frente a los estereotipos de género proyectado por la televisión.

Finalmente, cabe destacar que al igual que en el grupo de primero de primaria, la niña que fungió como juez tuvo una participación mucho más activa que el niño que desempeñó el mismo papel, lo que una vez más corrobora que durante la primaria las niñas tiene una participación más activa en las discusiones que los niños.

Posteriormente se aplicó la técnica “Detectando Estereotipos en Los Medios” y encontramos lo siguiente:

TABLA 30.
PRIMERO DE PRIMARIA.

| MUJERES VIDA REAL | MUJERES TELEVISIÓN |
|--------------------------|---------------------------|
| Bonitas / Guapas | Bonitas / Atractivas |
| Felices | Sexys |
| Piernudas | Con pies pequeños |

En esta tabla podemos observar, que los(as) niños (as) del grupo de primero de primaria describieron a las mujeres de la vida real como guapas, bonitas, felices y piernudas; y a las mujeres de la televisión como bonitas, atractivas, sexys y con pies pequeños; lo que denota que para los (as) niños (as) de primero de primaria la apariencia física es el atributo principal para describir a las mujeres tanto de la vida real como de la televisión; inclusive, al referirse a las mujeres de la televisión, solamente hicieron alusión a características físicas; lo anterior guarda una estrecha relación con los estereotipos de género, donde la mujer es valorada por su belleza y sensualidad (Bustos, 1988).

El único adjetivo que no está vinculado con la apariencia física es el de felices; el cual, también se correlaciona con los estereotipos de género; puesto que se le atribuye a las mujeres el permanecer sonrientes y reprimir emociones que denoten enojo o agresión. (Bustos, op. cit).

TABLA 31.
PRIMERO DE PRIMARIA.

| HOMBRES VIDA REAL | HOMBRES TELEVISIÓN |
|--------------------------|---------------------------|
| Fuertes | Fuertes |
| Bonitos / Guapos | Bonitos / Guapos |
| Inteligentes | Musculosos |
| Felices | |

En la tabla 31 podemos apreciar que los (as) niños (as) de primero de primaria al referirse a los hombres de la vida real, emplearon adjetivos como fuertes, bonitos, guapos, inteligentes y felices y al referirse a los de la televisión recurrieron a calificativos como fuertes, bonitos, guapos y musculosos. Como se puede observar, no existe gran discrepancia entre la descripción de los hombres de la vida real y la de los hombres de la televisión; asimismo, podemos notar que la mayoría de los adjetivos empleados por los (as) niños(as) hacen alusión a características físicas que han sido asignadas de forma estereotipada a los hombres; lo que nos hace suponer, que no existe una recepción crítica de los estereotipos de género en los (as) niños (as) de primero de primaria y que la concepción de hombres y mujeres que tienen se ajusta a éstos; en el mismo sentido, podemos apreciar que al describir a los hombres recurren al adjetivo de inteligentes; mientras que al describir a las mujeres no lo consideraron relevante (Burn, 1996).

Finalmente, resulta pertinente subrayar, que en la dinámica, la participación de los niños y de las niñas fue equitativa; es decir, no predominó ni la participación de los varones ni la de las niñas; así, concluyeron que los hombres y las mujeres de la televisión eran diferentes porque en la televisión los disfrazaban o usaban trucos especiales o títeres, descartando aspectos vinculados con los estereotipos de género para fundamentar sus respuestas; lo que nuevamente apunta a que la mayoría de los (as) niños (as) de este grupo no son críticos respecto a los estereotipos de género; lo que suena muy lógico, por que nadie les enseña, ni los sensibiliza al respecto; aunque, cabe destacar que en contraposición con lo anterior, un niño y una niña comentaron que las mujeres en la televisión aparecían como mensas, mientras que, en la vida real eran muy inteligentes; lo que nos hace suponer que a una edad muy temprana son capaces de cuestionar los estereotipos de género presentados en la televisión.

TABLA 32.

TERCERO DE PRIMARIA

| MUJERES VIDA REAL | MUJERES TELEVISIÓN |
|--------------------------|---------------------------|
| Bonitas / Atractivas | Bonitas / Atractivas |
| Aplicadas | Trabajadoras |
| Activas | Inteligentes |
| | Coquetas |

En el grupo de tercero de primaria, podemos observar que los adjetivos relacionados con la apariencia física, empleados para describir a las mujeres, disminuyeron en forma significativa, dando prioridad a calificativos referentes a las capacidades intelectuales o que denotan un esfuerzo, tales como aplicadas, activas, inteligentes y trabajadoras; lo que muestra una relativización de los estereotipos de género, inclusive, algunos (as) niños (as) mencionaron que sus madres eran más trabajadoras y activas que sus padres; esta actitud se observó con mayor frecuencia en las niñas de este grupo, lo que correlaciona con los datos anteriores, donde se observa una mayor predisposición de las mujeres a romper con los estereotipos de género; lo que de acuerdo con Duveen (1998), se debe a que generalmente los atributos asignados a las mujeres son menos valorados que aquellos atribuidos a los hombres.

Asimismo, al mencionar adjetivos para describir a los hombres o a las mujeres, los (as) niños (as) de este grupo empleaban calificativos con una connotación positiva para describir a su propio sexo; lo que correlaciona con lo planteado por Fernández (op. cit.) donde el señala que a partir de que los(as) niños(as) se rotulan a si mismos como niños o como niñas, tienden a valorar más positivamente o más adecuados para si lo que la sociedad ha asignado al sexo con el que se han identificado. De esta forma, no se observó ninguna actitud crítica frente a los estereotipos de género proyectados por la televisión.

TABLA 33.
TERCERO DE PRIMARIA

| HOMBRES VIDA REAL | HOMBRES TELEVISION |
|--------------------------|---------------------------|
| Listos | Malos |
| Peleoneros | Agresivos |
| Atractivos / Bonitos | Atractivos |
| Conquistadores | |

En lo que respecta a los hombres, los (as) niños (as) de tercero de primaria, emplearon adjetivos vinculados con la agresión sobre todo al describir a los proyectados por la televisión; no obstante, tanto los niños como las niñas, valoraron esas características como positivas al asociarlas con

el poder y la fuerza; resaltando así la influencia de los estereotipos de género. En la misma vertiente, describieron a los hombres como conquistadores, subrayando el papel activo de los hombres en las relaciones de pareja y asignándole a la mujer un papel pasivo. Asimismo, el adjetivo de listos hace alusión al espacio de lo racional que generalmente se ha asociado a lo masculino; aunque al observar la tabla 32, podemos observar que es un espacio en el que se empieza a dar cabida a las mujeres.

Al cuestionarles si consideraban que existían diferencias entre los hombres y las mujeres de la televisión y los de la vida real respondieron que eran iguales; esto aunado a lo anterior, refleja que los (as) niños (as) de tercero de primaria no son críticos respecto a los estereotipos de género presentados en la televisión, a pesar de contar con las capacidades para relativizarlos.

TABLA 34.
QUINTO DE PRIMARIA.

| MUJERES VIDA REAL | MUJERES TELEVISION |
|--------------------------|---------------------------|
| Malas | Guapas / Bonitas |
| Traicioneras | Tontas |
| Atractivas | Débiles |
| | Sensuales |

Al analizar los datos de la tabla 34, podemos observar que al igual que en el grupo de tercero de primaria, se resta importancia a los atributos físicos para describir tanto a las mujeres de la vida real como a las de la televisión, lo que indica que conforme avanza la edad y adquieren más conocimientos sobre los estereotipos de género, se merma la importancia conferida a las características físicas para centrarse en cualidades de un orden social; lo que apunta hacia una mayor comprensión de la estructura social en la que se desenvuelven (Fernández, op. cit.).

Asimismo, resulta interesante observar que en este grupo, la mayoría de los adjetivos empleados para describir tanto a las mujeres de la vida real, como a las de la televisión, poseen una connotación negativa; no obstante, a lo largo de la dinámica, estas características denotaron un claro cuestionamiento de los estereotipos de género; así, al referirse a las mujeres

de la televisión, manifestaron un evidente rechazo y desagrado en que las mujeres se presentaran como débiles y tontas; sobre todo en las telenovelas; esta actitud fue más notoria en las niñas, aunque los niños estuvieron de acuerdo; sin embargo, ellos enfatizaron las características físicas al describir a las mujeres tanto de la vida real como de la televisión; lo que nuevamente apunta hacia una mayor proclividad de las niñas para cuestionar y deconstruir los estereotipos de género. De esta forma, al describir a las mujeres de la vida real utilizaron adjetivos como malas y traicioneras señalando que generalmente se piensa que son los hombres los que traicionan a sus novias o esposas pero que también las mujeres pueden hacerlo.

TABLA 35.
QUINTO DE PRIMARIA.

| HOMBRES VIDA REAL | HOMBRES TELEVISIÓN |
|--------------------------|---------------------------|
| Agresivos | Guapos |
| Mujeriegos | Musculosos |
| Sentimentales | Codiciados |
| Deportistas | |

Al observar las descripciones que los (as) niños (as) de quinto de primaria realizaron tanto de los hombres de la televisión, como de los de la vida real, podemos notar que éstas se apegan casi en su totalidad a los estereotipos de género; así, asignaron a los hombres características como agresivos, mujeriegos, deportistas, guapos y musculosos; inclusive, cuando los niños describían a los hombres como mujeriegos le asignaban una connotación positiva, mientras que las niñas le daban una connotación negativa; lo que guarda una estrecha relación con la ideología machista que prevalece en nuestra sociedad. Sin embargo, resulta interesante observar que a los hombres de la vida real se les confirió el adjetivo de sentimentales, lo que rompe con los estereotipos de género, donde se vincula lo afectivo con las mujeres (Erausquin, Matilla y Vázquez, 1984; Bustos, 1996); de esta forma, se podría deducir que los (as) niños (as) de esta edad, empiezan a relativizar los estereotipos de género; sin embargo, cabe destacar que fueron las niñas quienes dieron mayor peso a este adjetivo; argumentando que sus padres eran afectuosos y sentimentales; o haciendo alusión a experiencias familiares, lo que pone de manifiesto la importancia de la familia en la construcción o deconstrucción de los estereotipos de género.

Finalmente, cabe destacar que a pesar de las descripciones tan estereotipadas que realizaron los (as) niños (as) de este grupo, de los hombres y de las mujeres de la vida real y de la televisión, fue en este grado escolar, donde se observó un mayor cuestionamiento hacia los estereotipos de género proyectados por la televisión, así como de lo irreal y exagerado de los programas de la televisión; al respecto, mencionaron que en la televisión la mayoría de las personas eran ricas; mientras que en la vida real existía mucha pobreza; y que las mujeres generalmente desempeñaban papeles de tontas que no coincidían con la realidad, lo que advierte un cuestionamiento y una postura más crítica frente a la televisión.

Al observar en conjunto los datos de las dinámicas grupales se puede observar que con relación a los estereotipos de género que se presentan marcada y consistentemente en los medios, no existe una recepción crítica por lo que es necesario sensibilizar tanto a las audiencias como a los productores de la televisión sobre las consecuencias de presentar reiteradamente a mujeres y hombres representando papeles sumamente estereotipados.

CAPITULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

“Así que la tarea no es contemplar lo que nadie ha contemplado todavía, sino meditar, como nadie ha meditado aún, sobre lo que todo el mundo tiene ante los ojos”.
(Schopenhauer).

6.1 DISCUSIÓN.

Al analizar los datos sobre hábitos de recepción de la televisión, podemos observar que los (as) niños (as) que participaron en el presente estudio dedican en promedio dos horas y media del día a ver televisión; oscilando las respuestas entre ocho y una hora por día; lo que difiere con los datos reportados por Charles y Orozco (1987) y Bustos (1994), en los que señalan un promedio de tres horas y media a cuatro; esto puede deberse a que la mayoría de los (as) niños (as) con los que se trabajó en esta investigación, asisten durante las tardes, a clases extracurriculares como natación, baile y fútbol, entre otras. No obstante, cabe destacar que gran parte del tiempo que pasan fuera de clases, lo destinan a ver televisión con fines de entretenimiento y que esta actividad, sobre todo, en el caso de los(as) niños (as) más pequeños ha sido incorporada de forma rutinaria a su vida cotidiana; lo que denota que cada vez más, los (as) niños (as) organizan su concepción del mundo, no a partir de sus propias experiencias, sino a través de la mediación simbólica de la televisión (Erausquin, Matilla y Vázquez, 1984); la cual, hace circular propuestas culturales, formas de pensamiento, de acción y de identificación con determinados roles y estereotipos (Avelar et al., 1987; citado en Charles y Orozco, 1992); entre los que destacan los estereotipos de género; así encontramos, numerosas investigaciones (Bustos, 1988) que señalan que la televisión contribuye a fomentar y reforzar imágenes de mujeres y hombres ajustados a los estereotipos de género femeninos y masculinos respectivamente, presentando reiteradamente a las mujeres como dependientes, románticas, sumisas y valoradas por su belleza; mientras que los hombres son proyectados como fuertes, autónomos, activos e independientes.

De esta forma, observamos el mismo esquema en los programas preferidos por la mayoría de los (as) niños (as) que participaron en el presente estudio; entre los que destacan, las caricaturas, y en el caso de las niñas de quinto de primaria, las series que abordan la problemática de los adolescentes; asimismo, las preferencias por los programas estuvieron claramente orientadas en función de los estereotipos de género; lo que pone de manifiesto que desde una edad muy temprana el discurso que predomina en la sociedad y que es perpetuado por diversos medios entre los que destaca la televisión; permea la construcción de la realidad, de la identidad y de los gustos de los individuos; de esta manera, los niños se inclinaron por programas como “Dragon Ball” donde el personaje protagónico es un hombre fuerte, activo y con iniciativa; mientras que las niñas prefirieron programas como “Candy” o “Sandy Bell” con personajes femeninos claramente apegados a los estereotipos de género o animalitos tiernos y sensibles. Asimismo, en lo que respecta a “Los Simpsons” que es un programa que le gusta tanto a las niñas como a los niños encontramos que las razones expresadas para ubicarlo dentro de sus preferencias difieren; sobre todo, en el caso de los (as) niños (as) más pequeños; así, las niñas lo consideran un programa divertido mientras que los niños muestran un cierto grado de identificación con “Bart” a pesar de ser un programa ajeno al modelo cultural de los niños mexicanos.

De acuerdo con lo anterior, podemos inferir, que no existe una recepción crítica frente a los estereotipos de género en ninguno de los tres grupos, aunque en algunos casos aislados se observó un cuestionamiento hacia éstos; sobre todo, en el grupo de las niñas de quinto de primaria; donde resultó sumamente interesante observar un rechazo hacia las telenovelas argumentando que éstas tienen una trama demasiado predecible, que son aburridas y que las mujeres aparecen en papeles de tontas o de mujeres muy envidiosas; en el mismo sentido, en el grupo de primero de primaria un niño y una niña señalaron que en la televisión las mujeres aparecen como mensas mientras que en la vida real son inteligentes; denotando que desde pequeños los (as) niños(as) reelaboran las propuestas culturales que las diversas instancias socializadoras les ofrecen; empezando así, a cuestionar los estereotipos de género proyectados por la televisión; lo que subraya el carácter activo de las audiencias, que constantemente construyen y

deconstruyen el discurso que la televisión les proyecta; **posibilitando así la construcción de una sociedad más libre y equitativa.**

Al respecto, resulta pertinente destacar que las niñas fueron más críticas frente a los estereotipos de género proyectados por la televisión que los niños; de acuerdo con Duveen (1998) esto se justifica por el hecho de que en nuestra sociedad los atributos asignados a lo “masculino” poseen mayor estatus y son más valorados que aquellos vinculados con lo “femenino”; por lo que, para los niños el adoptar características consideradas femeninas representa una pérdida; mientras que para las niñas es más fácil incursionar en el terreno de lo “masculino” sin sentirse amenazadas.

Por otra parte, al examinar los resultados del juego de acomodación de objetos, podemos apreciar que el grupo de los (as) niños (as) de primero de primaria hizo elecciones más apegadas a los estereotipos de género que aquellas (os) del grupo de tercero de primaria. Lo anterior tiene mucha relación con los resultados descritos por diversos autores como Bigler y Liben (1993) quienes señalan que los niños pequeños (entre tres y seis años) son muy estereotipados. Asimismo, Piaget e Inhelder (1984) señalan que en los primeros años de vida los infantes se apegan rígidamente a las normas sociales debido a que su pensamiento se caracteriza por ser muy rígido, egocéntrico, y tiende a centrarse en un sólo aspecto o dimensión física del objeto o situación.

Asimismo, podemos observar que los (as) niños(as) de quinto de primaria fueron los únicos en colocar en el 100% de los casos los objetos “neutros” (televisión, el teléfono, el libro, la silla y las tijeras) en el lado de ambos, lo que es un indicio de que a mayor edad tienen mayor claridad sobre las tipificaciones de género que la sociedad ha construido en torno a determinados objetos; lo anterior, puede verse reforzado, por el hecho de que en conjunto éste fue el grupo que resultó más apegado a los estereotipos de género al acomodar los objetos que se les presentaron. Estos resultados cobran sentido al vincularse con la edad por la que atraviesan estas (os) niñas (os) debido a que algunos empiezan la adolescencia, lo que de acuerdo a teóricos como Erikson ocasiona una “crisis de identidad” y por ello los adolescentes tratan de sintetizar sus experiencias anteriores, para apoyarse en ellas y conformar una identidad estable, lo que redundaría en un alineamiento

a los estereotipos de género aprendidos en el transcurso de su infancia (Delval, 1997); al respecto Fernández (1988), sostiene que las nuevas capacidades intelectuales adquiridas permitirán al adolescente relativizar más la estabilidad y significado de los roles de género y ser crítico con algunas de sus expresiones. (Como se observó en la recepción de estereotipos de género proyectados por la televisión); no obstante, si en este momento los adolescentes no lo hacen, no es tanto por límites intelectuales como por la necesidad de preservar su identidad en un periodo de grandes cambios.

Al examinar los argumentos que las (os) niñas (os) ofrecieron para basar sus elecciones, podemos apreciar que al colocar los objetos tanto del lado “masculino” como del lado “femenino”, los tres grupos expusieron razones fundamentadas en los estereotipos de género, en las preferencias personales y en las tareas que han sido asignadas de forma estereotipada a los hombres y las mujeres; así encontramos que al colocar el martillo o el bat del lado “masculino”, argumentaban que las mujeres se podían lastimar si lo utilizaban lo que guarda una estrecha relación con la concepción estereotipada de las mujeres como seres débiles y frágiles; en la misma vertiente, los trastes o la licuadora generalmente fueron colocados del lado “femenino”, señalando que las mujeres en sus hogares son las encargadas de cocinar; destacando así la importancia de los modelos familiares en la conformación de los estereotipos de género; destacando lo anterior, un niño de tercero de primaria que en la entrevista individual describió a su familia como completamente apegada a los roles tradicionales, señaló que las flores podían ser para los hombres porque ellos las sembraban y para las mujeres porque ellas eran las encargadas de cuidarlas; reflejando así el discurso que ha prevalecido desde Aristóteles, quien concebía a la mujer como un ser pasivo y receptor y al hombre como el activo y el que da (De Beauvoir, 1962).

Aunado a lo anterior, resulta interesante observar que únicamente el grupo de primero de primaria incorporó en sus reflexiones el color como un elemento para guiar su decisión; lo que es coherente con la rigidez de pensamiento característica de los (as) niños (as) que están en la transición hacia las operaciones concretas descrita por autores como Piaget (citado en Craig, 1988). Asimismo, en este grupo se observa que la mayoría (80%) de los (as) niños(as) aún no ha adquirido la noción de conservación de la

identidad de género puesto que llegaron a mencionar que si a un niño se le pone un vestido éste se vuelve niña; esta respuesta también se observa en el grupo de tercero de primaria; específicamente, en los más pequeños del grupo (8 años) quienes a su vez, fueron los que respondieron de manera más estereotipada en su grupo; lo anterior se correlaciona con la teoría de Piaget, donde él afirma que antes de acceder a las operaciones concretas las (os) niñas(os) se concentran en lo concreto de los objetos, y dan explicaciones simplistas.

En la misma vertiente, encontramos que los(as) niños(as) de primero de primaria organizan la identidad de género básicamente en función a características físicas de los sujetos como el cabello, las uñas y las pestañas o en función a objetos tipificados socialmente como “masculinos” o “femeninos” como la ropa y los accesorios, que son elementos fácilmente cambiables, negando toda posibilidad de que un sujeto presentara actitudes del sexo opuesto sin que por ello dejara de pertenecer a su propio sexo. Así pues, los géneros son delimitados muy rígidamente y son definidos a partir de los elementos culturales estereotípicos (Sacristán, 1995); mientras que los(as) niños(as) de tercero y de quinto de primaria, paulatinamente, confieren mayor importancia a características físicas relacionadas con aspectos biológicos y progresivamente, van adquiriendo la capacidad de relativizar, cuestionar y romper con la rigidez en la categorización genérica.

Otro dato que resulta muy interesante es que solamente en los grupos de tercero y quinto de primaria aparece en sus respuestas la idea de que si juegan o utilizan un objeto considerado propio del sexo opuesto van a recibir comentarios de desaprobación por parte de sus compañeros; es decir, consideran que transgreden las normas sociales al emplear un objeto caracterizado como perteneciente al sexo opuesto y presuponen un castigo o discriminación por ello; en este mismo sentido Einsberg (citado en Delval, 1997) señala que el desarrollo de la moral en los (as) niños (as) de esta edad se caracteriza por una orientación centrada en la aprobación y/o orientación estereotipada.

Finalmente, cabe señalar que cuando se inclinaron a cambiar el objeto de lugar después de la reflexión, las razones que expresaron en los tres grupos

fueron muy similares, inclusive, no se encuentran diferencias substanciales. Las respuestas que tuvieron mayor frecuencia fueron las que hacían alusión a experiencias personales o familiares, lo que corrobora lo asentado con anterioridad al destacar la importancia de la familia en la conformación de los estereotipos de género. Otras respuestas denotaban que después de la reflexión los niños eran capaces de reconocer que no había ninguna razón trascendente para que determinado objeto se le ubicara dentro del lado “femenino” o “masculino” debido a que tanto los hombres como las mujeres podían usarlo; mostrando así un rompimiento con los estereotipos de género; no obstante, gran parte de los argumentos que expresaron para cambiar los objetos de lugar tendían a recalcar las diferencias entre hombres y mujeres al destacar que algunos objetos se podían ubicar en el lado de ambos puesto que ese mismo objeto tenía una versión especial para hombres y otra para las mujeres (cochecitos) o que hombres y mujeres les daban un uso diferente; por ejemplo los trastecitos en ocasiones fueron colocados en el lado de ambos argumentando que las mujeres los utilizaban para cocinar y los lavaban y porque los hombres los usaban para comer. Por último, cabe destacar que las respuestas que reflejaban un verdadero rompimiento con los estereotipos de género fueron muy pocas y generalmente se relacionaban con experiencias personales y familiares; lo que una vez más pone de manifiesto que el discurso proyectado por la televisión está mediado por las demás instancias socializadoras entre las que destaca la familia.

6.2 Conclusiones.

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo, permite dar cuenta que desde el momento del nacimiento, los(as) niños(as) ingresan a un universo simbólico, el cual van internalizando y reinterpretando cotidianamente; de esta manera, el desarrollo cognitivo y la socialización van a la par, permitiendo que el sujeto construya su propia realidad a partir de lo social; uno de los primeros constructos simbólicos con los que el (la) niño(a) tiene contacto es el “género”; que le ofrece información sobre lo que es un hombre o una mujer y que es construido y deconstruido por los sujetos a lo largo de toda su vida, como se puede constatar en los datos anteriores y en diversas

investigaciones, entre las que destacan las de Fernández (1988) y Lloyd y Duveen (1990); así, uno de los objetivos de esta investigación consistió en analizar cómo se construye la noción de género en los(as) niños(as) partiendo de una concepción de estos como sujetos activos que establecen una relación dialéctica con la realidad social.

De esta forma, encontramos que los(as) niños(as) más pequeños construyen la identidad de género en función a elementos culturales estereotípicos; negando así la posibilidad de relativizar la estabilidad y significado de los estereotipos de género; paulatinamente, el desarrollo cognoscitivo y las relaciones con la sociedad, permiten a los(as) niños(as) adquirir la noción de la conservación de la identidad sexual, distinguir entre la identidad sexual y la de género y relativizar los estereotipos de género; lo que posibilita un cuestionamiento y rompimiento de éstos.

Otro dato que señala la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad es que desde pequeñas, las niñas mostraron mayor proclividad para romper con los estereotipos de género que los niños; denotando así una internalización de las concepciones de poder vigentes en la estructura social en la que se desarrollan; percibiendo como más valioso y con mayor estatus las características asignadas a lo “masculino”; de esta forma se hace evidente que el discurso social es construido y construye a los individuos.

Siguiendo con los objetivos de la presente investigación, resulta pertinente destacar que la televisión es uno de los mediadores simbólicos que tiene mayor relevancia en la vida de los(as) niños(as) debido a que es un medio sumamente accesible al que los(as) niños(as) destinan gran parte de su tiempo como se puede constatar en los datos anteriores, y que presenta una tendencia a incrementarse debido a la creciente inseguridad y reducción de los espacios para jugar; de esta manera es cada vez más frecuente que los(as) niños construyan su propia realidad no en función a sus propias experiencias, sino a través de la mediación simbólica de la televisión (Erausquin, Matilla y Vázquez, 1984); que es un medio que constantemente refuerza imágenes de hombres y mujeres apegados a los estereotipos de género; perpetuando así una división del mundo centrada en diferencias anatómicas.

Lo anterior resulta preocupante, puesto que en ninguno de los grupos con los que se trabajó se observó una actitud crítica frente a los estereotipos de género proyectados por la televisión, solamente después del análisis dirigido se identificaron algunos cuestionamientos, sobre todo en el grupo de las niñas de quinto de primaria; lo que hace suponer que a mayor edad poseen más elementos para resignificar y cuestionar el discurso que la televisión les ofrece; de esta forma, se advierte la necesidad de formar audiencias críticas frente a los estereotipos de género proyectados por la televisión.

Sin embargo, resulta pertinente destacar que la exposición a la televisión esta mediada por las demás instancias socializadoras; así, los datos del presente estudio señalan que la familia posee un papel determinante en la construcción o deconstrucción de los estereotipos de género; por ello, podemos inferir que la televisión per se no es suficiente para construir estereotipos de género; sino que refuerza el discurso circundante en las demás instancias socializadoras.

Con base en lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que el género es una puerta de entrada hacia la comprensión del mundo simbólico en el que nos desenvolvemos los seres humanos al destacar la relación dialéctica que existe entre el individuo y la sociedad y por ende las posibilidades de una construcción y deconstrucción de la realidad. En nuestras manos esta la realidad que deseamos construir.

“La fantasía no es la realidad, pero es todo lo demás”.
Diderot.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Barbieri, T. (1986) Movimientos feministas. México: Colección Grandes Tendencias Políticas Contemporáneas. UNAM.
- Bedolla, P., Bustos, O., y Flores, F. (1989) Estudios de género y feminismo I. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Beneria, L. y Roldán, M. (1987) The crossroads of class and gender Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, E. (1985) El feminismo espontáneo de la histeria. Madrid: Antrophos.
- Bourhis, R. y Leyens, J. (1996) Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. España: Mc Graw Hill
- Burn, S. (1996) The social psychology of gender. New York: Mc. Graw Hill.
- Bustos, O. (1988) Socialización, papeles (roles) de género e imagen de la mujer en los medios masivos: ¿Quiénes perciben los estereotipos difundidos?. En V.Salles y McPhail (Eds.). La investigación sobre la mujer: informes en sus primeras versiones. México: El Colegio de México, PIEM (serie documental de investigación, 1).
- Bustos, O. (1991a) La Familia en la Socialización de los Roles Sexuales Ponencia Presentada en el Centro de Desarrollo Infantil Gesell. México, D.F.
- Bustos, O. (1991b) Los Estudios sobre la Mujer y la Categoría de Género en la Investigación Ponencia presentada en el I Coloquio sobre problemas teórico metodológicos acerca de los estudios de las mujeres y de los géneros en la UNAM. Organizado por el PUEG. UNAM.
- Bustos, O. (1992) Visiones y Percepciones de Mujeres y Hombres como Receptoras (es) de Telenovelas. En Tarres, M. (Compil.) La voluntad de ser mujeres en los noventa. México: PIEM-El Colegio de México.
- Bustos, O. (1994a) La Formación del Género: El Impacto de la Socialización a través de la Educación. En: Antología de la Sexualidad Humana. México: CONAPO-PORRUA.

- Bustos, O. (1994b) Percepción de Niñas y Niños sobre la televisión Infantil. En: GENEROS, año 2, No. 6, mayo, pp.13-18, 1994.
- Bustos, O. (1995 b) Educación para Formar Audiencias Críticas/Activas Respecto a Estereotipos de Género Proyectados en Televisión. Ponencia presentada en la “Expert Group Meeting on the Potrayal of Women and Men in the Media” U.S.A. Harvard University,
- Bustos, O. (1996) Los Acuerdos de Pekin sobre las Mujeres en los Medios de Comunicación y la Importancia de la recepción Crítica. Ponencia presentada en el Coloquio Trinacional “Las Mujeres al Fin del Milenio en America del Norte”. Organizado por CISAN, PUEG (UNAM), PIEM (COLMEX) y el Centre for Research and Teaching on Women (Mcgill University). México, D.F.
- Conaway, J., Bourque, S., Scott, J., (1987) El Concepto de Género. En: Lamas Marta (Compiladora) (1996) El género: La construcción cultural de la diferencia México: PUEG-Miguel Ángel Porrúa.
- Craig, G. (1988) Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.
- Creedon, P. (1989) Women in mass communication: Challenging gender values. U.S.A.: SAGE Publications.
- Cruz, L. y Urzua, V. (1997) Análisis de Contenido de una Serie de Dibujos Animados: “Los Simpsons” Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología. UNAM., México.
- Charles, M. (1987). La Televisión: usos y propuestas educativas. En: Perfiles Educativos, 36. México: CISE, UNAM.
- Charles, M. y Orozco, G. (1992) Educación para los medios, una propuesta integral para maestros padres y niños. México: ILCE, UNESCO.
- Chodrow, N. (1989) Feminism and psychoanalytic theory New Haven: Yale University Press.
- De Beauvoir, S. (1962) El segundo sexo: Los hechos y los mitos Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Delval, J. (1997) El desarrollo humano México: Siglo XXI Editores
- Devor, H. (1988) Gender blending: Confronting the limits of duality blooming. Indiana: Univerity Press.
- Díaz-Loving R., y Rivera, S. (1994) Género y Pareja. En: Psicología contemporánea Vol. 1 No. 2 pp. 4-15, 1994.
- Doise, W. (1982) Psicología social y relaciones entre grupos: Un estudio experimental. México: Fondo Educativo Interamericano, S.A.

- Duveen, G. (En Imprenta) The Development of Social Representations en: La g nese des représentations sociales Québec: Éditions Nouvelles.
- Erausquin, M.A., Matilla, L., y Vázquez, M. (1984) Los Teleni os México: Fontamara.
- Fernández, A. (1992) Las mujeres en la imaginación colectiva: Una historia de discriminación y resistencias. México: Edit. Paidos.
- Fernández, Christleb, F. (1978) Alternativas para una Visión Infantil en: FEM, 3 (9).
- Fernández, Christleb, P. (1994) La psicología colectiva un fin de siglo más tarde México: Anthropos/Colegio de Michoacan.
- Fernández, J. (1988) Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Flores, F. (1994) La representación social de la feminidad en profesionales de la salud mental. Tesis de doctorado inédita.
- Fuenzalida, V. (1984) Televisión-Padres-Hijos. Chile: CENECA/Ediciones Paulinas.
- García, S., y Ramos, L. (1998) Medios de comunicación y violencia México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J.P., y Le Compte (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994) Gender development. Cambridge: University Press.
- G mariz, E. (1992) Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. Chile: Isis Internacional/Ediciones de las mujeres.
- Gracia, E., Musitu, G., y Escarti, A. (1988). "La Socialización en la Familia: Técnicas de Disciplina en Función del Sexo". En: Fernández, J. Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Greenfield, M. (1985) El niño y los medios de comunicación Madrid: Ediciones Morata.
- Hermosilla, M. (1987) Explorando la recepción televisiva Santiago de Chile: CENECA.
- Hierro, G. (1996) Género y educación En: Docencia, Septiembre-Diciembre 1996. No. 4 p.p. 1-7 Editorial Torres Asociados. México.

- Isaac, S. y Michael, W. (1981) Handbook in research and evaluation for education and de behavioral sciences. San Diego: Edits. Publishers.
- Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría "Género". Nueva Antropología, Vol. VII No. 30 México.
- Lamas, M. (Compiladora). (1996) El género: La construcción cultural de la diferencia México: PUEG/Miguel Ángel Porrúa.
- Levin, J. (1979) Fundamentos de estadística en la investigación social México: Harla.
- Lips, H. (1993) Sex and gender California: Mayfield Publishing Company.
- López, N. (1998) Curso de educación para la recepción crítica de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación. Tesis de maestría inédita. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.
- Lloyd, B., y Duveen, G. (1990). A Semiotic analysis of the development of social representation of gender. En: Social representation and the development of knowledge. Great Britain, Cambridge: University Press.
- Mead, M. (1947) Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas. Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Medina, A. (1998) La dimensión sociocultural de la enseñanza: La herencia de Vigotsky. México: ILCE
- Morales J.F., Maya M., y Reboloso, E. (1994) Psicología social. España: McGraw Hill.
- Morley, D. (1992) Television, audiences and cultural studies London: Routledge.
- Parsons, T., y Bayles, R. (1955) Stater, family, socialization, and interaction process Glencoe: Free Press.
- Pearson, J., Turner, L., y Todd-Mancillas, R. (1993) Comunicación y género España: Paidos.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1984) Psicología del niño España. Ediciones Morata, S.A.
- Piaget, J. (1980) La formación del símbolo en el niño México: Fondo de Cultura Económica.
- Press, A. (1991) Women watching television: Gender, class and generation in the american television experience. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Sacristán, F. (1995) El desarrollo de las nociones de género en el niño: La naturaleza social del conocimiento. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Scott J., (1986) El Género: Útil para el Análisis Histórico. En: Lamas Marta (Compiladora) (1996) El género: La construcción cultural de la diferencia México: PUEG/Miguel Ángel Porrúa.
- Sobrevilla, D., y Calderon, L. (1998) El Libro de Texto y su Influencia en la Construcción del Género. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. UNAM. México.

APÉNDICE A.

CUESTIONARIO EMPLEADO PARA EXPLORAR HÁBITOS DE RECEPCIÓN DE LA TELEVISIÓN.

La finalidad de este cuestionario es conocer su opinión sobre la televisión, por lo que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Le rogamos contestar todas las preguntas contenidas; y de antemano, agradecemos su cooperación.

Sexo: Masculino
Femenino

Escolaridad: _____

1.- La televisión en mi casa está ubicada en:

- | | |
|----------|----------|
| a) _____ | d) _____ |
| b) _____ | e) _____ |
| c) _____ | f) _____ |

2.- Cuando veo televisión lo hago acompañado (a) de:

- ___ Mis Papás.
___ Mi (s) Hermanos.
___ Solo (a).
___ Otros _____
Especifique.

3.- Cuando tengo tiempo libre lo que más me gusta hacer es:

4.- Diariamente veo un promedio de ___ horas de T.V.

5.- Veo T.V. cuando: _____

6.- Las horas del día en que veo T.V. son:

- a) _____
b) _____
c) _____

7.- Mis 3 programas favoritos de T.V. son:

a) _____

¿Por qué? _____

b) _____

¿Por qué? _____

c) _____

¿Por qué? _____

8.- Los 3 programas de la T.V. que menos me gustan son:

a) _____

¿Por qué? _____

b) _____

¿Por qué? _____

c) _____

¿Por qué? _____

9.- Considero que la televisión sirve para:

a) _____

b) _____

c) _____

APÉNDICE B.

PAUTA DE DISCUSIÓN DE LA TÉCNICA “EL JUICIO A LA TELEVISION”.

A) Defensa:

1.- Los Programas “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” son aceptables y buenos porque: _____

2.- La televisión es buena para los niños porque: _____

3.- “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” son buenos programas porque: _____

4.- Si de nosotros dependiera le haríamos los siguientes cambios a “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” _____ para: _____

5.- Si de nosotros dependiera le haríamos los siguientes cambios a la televisión: _____ para: _____

B) Atacantes:

1.- Los programas “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” son aceptables y buenos porque: _____

2.- La televisión es mala para los niños porque: _____

3.- “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” son malos programas porque: _____

4.- Si de nosotros dependiera le haríamos los siguientes cambios a “Dragon Ball”, “Garfield” y “Sailor Moon” _____ para: _____

5.- Si de nosotros dependiera le haríamos los siguientes cambios a la televisión:

_____ para: _____

APÉNDICE C.

PAUTA DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL.

- 1.- ¿Hombres y Mujeres en que se parecen y en que son diferentes?
- 2.- ¿Porqué crees que sean diferentes?
- 3.- ¿Tu eres niño o niña?, ¿Porqué sabes que eres niño (a)?
- 4.- Si te quitaran o te pusieran (Respuesta Pregunta Anterior), ¿dejarías de ser niño (a)?
- 5.- ¿Que hace Papá?
- 6.- ¿Que hace Mamá?
- 7.- ¿Papá y mamá se parecen o son diferentes?, ¿Porqué?
- 8.- ¿En qué se parecen y en que son diferentes?

APÉNDICE D.







