

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ESTUDIO DE LA VIOLENCIA SOCIAL Y FAMILIAR

**“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO QUE TIENEN LAS NIÑAS Y
LOS NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LAS
RELACIONES INTRA E INTER GENÉRICAS, ASÍ COMO EN EL EJERCICIO DE SUS
DERECHOS”.**

Proyecto Final de Graduación sometido a la consideración del Tribunal Examinador
del Programa de Maestría en Estudio de la Violencia Social y Familiar, para optar al
grado de:

Magíster

por

Licda. Alba Gutiérrez Villalobos

Licda. Roxana Mesén Fonseca

San José, Costa Rica

2006

DEDICATORIAS

A mi Padre Celestial

A mi Madre,

A mi esposo,

A Fabián y Daniela

A mis hermanas y hermanos

Alba

Dedico y agradezco esta investigación a

A Dios

A mi hijo e hijas

Gabriel

Marisa

Brenda

.

A mi esposo

A mi madre

A mi hermana.

A Alba

.

Roxana

AGRADECIMIENTOS

A las niñas y los niños que con gran entusiasmo participaron de esta investigación y sin esperar nada a cambio, nos brindaron la riqueza del conocimiento que albergan en sus experiencias de vida, lo cual nos permitió ampliar el horizonte de la intervención de nuestra profesión desde una perspectiva género sensitiva y reafirmar el compromiso en la lucha por la equidad de género y la defensa de los derechos humanos.

A las docentes de la maestría que con sus aportes promovieron un proceso transformador de nuestra visión de sí mismas y nuestro lugar en el mundo, generando beneficios no solo desde el área profesional sino desde la personal, donde el paradigma género sensitivo se constituye en un eje transversal de nuestras vidas

A nuestras queridas compañeras, Katia Góngora y Marielos Calderón, por su apoyo, solidaridad y motivación, en esto proceso que las cuatro concluimos con éxito.

Alba y Roxana

TRIBUNAL EXAMINADOR

Este Proyecto Final de Graduación fue aceptado y aprobado, en su forma presente, por el Tribunal Examinador del Programa de Estudio de la Maestría en Estudio de la Violencia Social y Familiar de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNED, como requisito parcial para optar al grado de

MAESTRÍA

MSc. Rosario González

Coordinadora del Programa de Maestría en Estudio de la Violencia Social y Familiar

MSc. Marcela Jager Contreras

Tutora del Proyecto Final de Graduación

MSc. Grettel Balmaceda García

Profesora de Cursos de Investigación

MSc. Nidya Morera Guillén

Lectora

MSc. Carmen Marín González

Lectora

Licda. Alba Gutiérrez Villalobos

Licda. Roxana Mesén Fonseca

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS	4
TRIBUNAL EXAMINADOR	5
RESUMEN	9
I PARTE	11
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	TÉORICO 11
CAPITULO 1	12
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	12
INTRODUCCIÓN	13
1. ANTECEDENTES	15
1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL	15
1.1.1 Antecedentes político legales	15
1.1.2 Investigaciones sobre derechos de la niñez:	17
1.1.3. Investigaciones sobre representaciones sociales de género	19
1.2 CONTEXTO NACIONAL	22
1.2.1 Antecedentes político legales	23
1.2.2 Derechos de la Niñez	24
1.2.3 Representaciones sociales de género	25
1.3 CONTEXTO LOCAL	28
2. JUSTIFICACIÓN	30
2.1. Aportes a la población meta	32
2.2 Aportes a la institución	32
2.3. Aportes a la Maestría	32
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	33
3.1 Problema	33
4. OBJETIVOS	33
4.1 GENERAL	33
4.2 ESPECÍFICOS	33
CAPITULO II	34
MARCO TEÓRICO	34
1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	35
1.1 Concepto	35
1.2 Construcción de la representación social	37
1.3 Características	41
1.4 Funciones	42
2. GÉNERO	43
2.1 Representaciones sociales de género	46

3. MASCULINIDAD	48
3.1. Exigencias de la masculinidad	52
4. FEMINIDAD	54
4.1 Exigencias de la feminidad	57
5. PODER	60
5.1 Las Relaciones de Poder en el Sistema Sexo – Género	61
5.2 Poder en las relaciones intergenéricas e intragenéricas:	62
6. EQUIDAD DE GÉNERO	63
7. VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	65
7.1.- Origen social y caracterización	65
7.2 Concepto y manifestaciones	71
8. DERECHOS HUMANOS	74
8.1 Derechos Humanos de la niñez	75
8.2 La condición de sujetos de derecho de los niños, las niñas y los/las adolescentes:	78
8.3 El interés superior del niño, la niña y el/la adolescente:	78
8.4 Nuevas relaciones jurídicas entre las personas adultas y las personas menores de edad	79
8.5 Género y Derechos de la Niñez y la Adolescencia	83
CAPITULO III	86
DISEÑO METODOLÓGICO	86
1. TIPO DE ESTUDIO:	87
2. ÁREA DE ESTUDIO:	88
3. UNIDAD DE ANÁLISIS (Población sujeto de estudio):	89
4. CRITERIOS DE SELECCIÓN	90
5. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	90
6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:	91
7. CUADRO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	93
8. FUENTES DE INFORMACIÓN PRIMARIA	96
9. FUENTES DE INFORMACIÓN SECUNDARIA	96
10. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	96
11. TÉCNICAS	96
12. PROCEDIMIENTO GENERAL	100
12.1. Validación de técnicas e instrumentos	101
12.2. Procedimiento para el proceso de grupo	103
12.2.1 Primer contacto	104
12.2.2 LAS SESIONES	104
A) Primera sesión	104
B) Segunda sesión	106
12.3 LIMITACIONES	111
12.4 PLAN DE RECOLECCIÓN, ORDENAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	112

II PARTE	113
ANÁLISIS DE RESULTADOS	113
CAPITULO IV	114
LA VIVENCIA DEL GÉNERO Y LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ DESDE EL DISCURSO FORMAL A LA COTIDIANIDAD	114
1. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO	116
1.1 Socialización	117
1.2 Feminidad y Masculinidad	117
4.1.3 Roles	125
2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y DERECHOS	132
2.1 Concepto de Derechos	132
2.2- Derecho a la educación:	134
2.3 Derecho a la alimentación:	135
2.4- Derecho a la salud	135
2.5 Derecho a la recreación	136
2.6 Derecho a la vivienda	138
2.7 Derecho a la familia	139
2.8 Derecho a la identidad	140
2.9 Derecho a la libertad de culto	140
3. DERECHOS Y GÉNERO	142
4. CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES INTRA E INTERGENÉRICAS	145
4.1 Relaciones intra e intergenéricas	145
4.2 Poder en las relaciones intergenéricas	149
4.3 Relaciones intragenéricas y derechos	151
5. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y SU IDENTIFICACIÓN CON LOS DERECHOS	152
5.1 Violencia Física	155
5.2 Violencia emocional	155
5.3 Violencia Sexual	156
5.4 Violencia por negligencia	158
5.5 Normalidad de la Violencia	159
5.6 Violencia Intrafamiliar y Ejercicio de los Derechos	160
III PARTE	162
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	162
CAPÍTULO V	163
CONCLUSIONES	163
CAPITULO VI	169
RECOMENDACIONES	169
BIBLIOGRAFÍA	173
ANEXOS	183

RESUMEN

La presente investigación consistió en el estudio de las representaciones sociales de género que tienen niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar, y su relación con las relaciones intergeneracionales e intrageneracionales y el ejercicio de sus derechos.

La población sujeta de estudio estuvo conformada por 6 niñas y 6 niños, entre 10 y 12 años de edad, estudiantes de segundo ciclo del Centro de Atención Prioritaria, Escuela Filomena Blanco de Quirós, ubicada en Vista de Mar de Goicoechea, en la provincia de San José; la cual forma parte del Proyecto de Mejoramiento de la Educación en Comunidades Urbano Marginales del Ministerio de Educación Pública (PROMECUM).

Se escogió esta población por considerar que se encuentran en una etapa de desarrollo, en la que han adquirido elementos suficientes de su proceso de socialización, para la construcción de representaciones sociales de su identidad genérica, aunado a su experiencia de vida en un medio social y familiar, caracterizado por la violencia.

Esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, con una aproximación teórica desde la perspectiva género sensitiva, que permitiera evidenciar desigualdades de género.

Para la recolección de la información, se utilizaron diversas técnicas, tales como: asociación libre, tabla inductora, comparación pareada, juego de roles, sociodrama, plenarios y la observación como constante; además, se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Representaciones Sociales de género
- Derechos
- Relaciones intergeneracionales e intrageneracionales.

- Manifestaciones de la violencia intrafamiliar.

Como principales hallazgos se encuentra el hecho de que existe un predominio del paradigma patriarcal en las representaciones sociales de los niños y las niñas en relación con su género y por consiguiente, las interacciones que establecen se caracterizan por ser desiguales, privilegiando a los hombres y subordinando a las mujeres.

Vinculado a lo anterior, sobresale la identificación de los roles tradicionales asignados a la mujer como ama de casa y madre-esposa, y al hombre como proveedor y jefe de familia.

La experiencia de violencia intrafamiliar, marca la construcción de la representación social, permeando la forma en que se interactúa, se evalúa y concibe la realidad, convirtiéndose en parte del sentido común, de la cotidianidad de las niñas y los niños.

En cuanto al ejercicio y reconocimiento de los derechos, se encontró que si bien la población sujeta de estudio, en su discurso formal, evidencia conocimiento de los mismos, desde su cotidianidad expresan otro discurso, en el que estos son diferentes para hombres y mujeres, a la vez que los mezclan con roles y deberes.

Las relaciones intergenéricas e intragenéricas que establecen a partir de sus representaciones, son asimétricas entre los géneros, condición que contribuye a la trasgresión de sus derechos.

I PARTE
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN FUNDAMENTOS
TÉORICO METODOLÓGICOS

CAPITULO 1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

*Nos sentaron a
todas
en un banco de lodo
escribieron la
historia
borrándonos del
todo.*

Ileana Alfaro

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales son formas de conocimiento o modalidades de pensamiento práctico, orientadas a la comprensión del ambiente social e interpretación de la realidad, mediante el sentido común, construido a partir de normas, valores, ideas, posturas, experiencias y actitudes, entre otros elementos.

Permiten legitimar las diferentes formas de pensar, sentir y hacer, propias de una cultura, en un proceso de estructuración de la subjetividad de sus miembros y miembros, otorgándole identidad frente a otras comunidades o grupos. Es así como, inciden en la forma en que las mujeres y los hombres, adquieren su identidad genérica, incorporando patrones y modelos de ser, pensar y sentir.

De esta manera, las representaciones sociales de género son interiorizadas a partir de los procesos de socialización y aprendizaje, que se van adaptando y modificando a lo largo de toda la vida y que determinan las relaciones y formas de interacción intra e intergenéricas. Estas formas de interacción están vinculadas a su vez, con la particularidad del contexto inmediato en que se desarrollan.

En el caso de los contextos caracterizados por la violencia intrafamiliar, las relaciones genéricas van a estar marcadas por desigualdades en el acceso a oportunidades de vida y a trasgresión de los derechos de las personas más vulnerables, entre las que niñas y niños, ocupan uno de los lugares de mayor desventaja y desprotección.

Atendiendo a esta realidad, la investigación se orientó a comprender la relación que existe entre las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños víctimas de violencia intrafamiliar, con las relaciones intra e intergenéricas que establecen y el ejercicio de sus derechos, con un grupo de población escolar, de un centro educativo de atención prioritaria.

El fin fue la identificación de desigualdades de género, para favorecer la implementación de estrategias en favor de la equidad, con especial interés en la niñez, considerando que en esta etapa, el aprendizaje obtenido influirá su personalidad de manera significativa y el grupo de iguales asume el mayor peso en la construcción de la identidad de la persona y por tanto del género.

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo y la perspectiva teórica de género sensitiva, mediante técnicas participativas que permitieron evidenciar los modos de pensar y las experiencias propias de los niños y las niñas desde su cotidianidad.

1. ANTECEDENTES

Las representaciones sociales de género, que circulan en el saber del sentido común, determinan roles y norman lo esperado de los hombres y las mujeres en la expresión de su masculinidad y feminidad, por lo cual han configurado una manera de aproximarse al estudio de las relaciones genéricas.

De acuerdo con ello y para efectos de esta investigación, se realizó una exploración de antecedentes en el ámbito nacional e internacional, en el tema de las representaciones sociales de género en niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar, vinculadas con las relaciones intra e intergenéricas y el ejercicio de los derechos.

1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

1.1.1 Antecedentes político legales

En las últimas décadas, diferentes Estados, organizaciones y personas alrededor del mundo, han adquirido conciencia sobre la necesidad de protección de la niñez y de sus derechos, lo que ha conllevado a una serie de acciones, estrategias y políticas, para constituir el marco legal internacional que lo garantice.

A continuación, se presenta un cuadro resumen, acerca del desarrollo histórico de los derechos de la niñez y la adolescencia:

AÑO	EVENTO
1913	Surge la idea de una Asociación Internacional para la protección de infancia
1919	Se crea el Comité de Protección de la Infancia, por la Sociedad de las Naciones (hoy Naciones Unidas). Los Estados ya no serían los únicos soberanos en materia de derechos de la niñez.
1924	Se promulga la "Declaración de Ginebra", acerca de los Derechos del Niño, compuesta por cinco principios, orientados a asegurar a todo niño o niña las condiciones esenciales para el pleno desarrollo de su persona.
1948	La Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que los derechos y libertades de la niñez están implícitamente incluidos, destacando que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
1959	Se adopta por unanimidad, la "Declaración de los Derechos del Niño"
1989	Se dictó, el 20 de noviembre, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, fundamentada en cuatro principios generales: La No-discriminación, el interés superior del niño, los derechos del niño a la supervivencia y el desarrollo, y a la participación.
1990	Se llevó a cabo una Cumbre Mundial de Presidentes a favor de la infancia, en la cual aprobó para el decenio, el Plan de Acción sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño, que sirve de marco de referencia para los Planes Nacionales de Acción de cada país.
1999	La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, adoptó el 17 de junio, el Convenio sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y de Acción Inmediata para su Eliminación.
2001	Fue proclamado como Año Interamericano de la Niñez y la Adolescencia.

Fuente: elaboración propia, 2006.

Todo este proceso internacional ha tenido y tiene gran incidencia en lo que ha sido la protección de la niñez en el ámbito nacional, el reconocimiento de sus derechos y la conformación de un marco ético-jurídico y político, que garanticen su aplicación.

1.1.2 Investigaciones sobre derechos de la niñez:

UNICEF, en 1999, llevó a cabo un estudio denominado “Voz de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe”, en el que se les consultó acerca de la percepción de sus derechos, encontrándose en América Central los siguientes resultados:

- Una mayor percepción de desinformación sobre los derechos
- Un mayor número de menciones espontáneas al derecho de no ser maltratado
- Un porcentaje más elevado que la media, en cuanto a malos tratos en el hogar
- Un más alto sentimiento de inseguridad
- Una más alta vivencia personal de robo y asalto

Entre las categorías para el análisis de la información obtenida, con toda la población estudiada, se consideró el nivel socio-económico, la edad y el género, entre otras. Acerca de la Influencia del nivel socio-económico sobresale:

- Un sentimiento mayor de desinformación en cuanto a sus derechos
- Un mayor número de niños, niñas y adolescentes viviendo sólo con la madre
- Una mayor proporción de niños, niñas y adolescentes que no son escuchados ni en la casa, ni en la escuela
- Una más alta frecuencia de violencia en el hogar, con mayor incidencia en población procedente de zonas urbanas
- Un mayor sentimiento de desinformación sobre educación sexual
- Un mayor sentimiento de inseguridad
- Una mayor desconfianza en el gobierno, en zonas urbanas

Respecto a la edad, se observó en los niños y niñas entrevistados/as menores de 12 años un mayor porcentaje de los "que no se atreven a hablar en la escuela" y una mayor incidencia de malos tratos.

En cuanto a la especificidad relativa al género, la percepción de niños y adolescentes de sexo masculino es de:

- Mayor desinformación en cuanto a sus derechos
- Mayor sentimiento de no ser oído en la escuela
- Peor relación con los profesores
- Mayor sentimiento de pesimismo en cuanto al futuro del país
- Mayor exposición a robos y asaltos
- Mayor participación en grupos deportivos

Por su parte, la comparación a partir de las respuestas de niñas y adolescentes del sexo femenino revela:

- Mayor número viviendo sola con la madre
- Mayor número que "no se atreve a hablar en la escuela"
- Mayor indicación de la violencia, de la crisis económica y del desempleo como razones para ser pesimistas respecto al futuro de su país
- Mayor sentimiento de inseguridad

En sus conclusiones, el estudio llama la atención en cuanto a que las diferencias en las respuestas de hombres y mujeres, no sean vistas como naturales entre los géneros, sino "enfatar el carácter socialmente construido de las conductas masculinas y femeninas y, por lo tanto, actuar para transformarlas a través de un adecuado proceso de educación para la vida" (UNICEF: 1999: s.p.).

En España en el año 2001, Juan Manuel Moreno Olmedilla, en un estudio denominado "Comportamiento antisocial en los centros escolares", señala que, la violencia que surge en los centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la

comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en «anti-valores» tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico.

Este estudio hace referencia a variables ajenas a la escuela, a otros procesos relevantes, para intentar explicar el comportamiento antisocial en los centros educativos, alguno de los cuales ha sido incluso considerado como un modelo explicativo global.

En el año 1998, el Programa de Comunicación de Pro Niño y Niña Centroamericanos (PRONICE) en Guatemala, publicó el libro “Los derechos de la niñez vistos desde la escuela”, donde a partir de las experiencias de los niños y niñas, se analizan, comparten y validan las vivencias de los derechos, y se proponen aspectos que deben tomarse en cuenta en la propuesta educativa a favor de los derechos.

Esa publicación expone que la escuela debe reconocer que los niños y las niñas son también sujetos y sujetas sociales plenos/as de derechos y que, a pesar de los esfuerzos nacionales e internacionales, la violación a sus derechos continúan presentes. La escuela debe ser un espacio comprometido con los derechos humanos, que contribuya al desmantelamiento de la cultura basada en el autoritarismo y el adulto centrismo.

1.1.3. Investigaciones sobre representaciones sociales de género

En la revista colombiana Signo y Pensamiento, del 2003, Alejandra Fiero, expone el artículo: “Representaciones de género en un programa radial juvenil: el caso de El Gallo, de Radioactiva”. Este artículo trata de un análisis de las representaciones sociales de género, que evidencian hombres y mujeres radioyentes de un programa de radio colombiano, El Gallo; el cual resultó ser de más audiencia, principalmente

entre jóvenes varones, en un estudio con población universitaria y colegial acerca de la preferencia radial.

Fiero, primero establece la definición de la categoría género, luego presenta las diferentes imágenes que los y las radioyentes, construyen de la masculinidad y feminidad, a partir de un análisis de poder; y finalmente, analiza también la constante reproducción de la heterosexualidad como la norma que se debe seguir y las variables que se relacionan con las formas de poder, que están explícitas o implícitas en la conversación y en el discurso.

Como resultados, la autora señala que la imagen de mujer “se construye como hegemónica, se hace en términos de lo estético”, porque cada vez que alguien habla de género femenino, se relaciona con fea o bonita, que está buena o gorda, la reducen a su cuerpo. Se limitan a ver a la mujer como objeto sexual, se le exige perfección física, mientras que los hombres tienen derecho a ser físicamente de cualquier forma.

La masculinidad hegemónica se construye, a partir de un modelo de hombre blanco, dominante, joven, sexualmente activo, heterosexual, inteligente, conocedor de temas deportivos y musicales, independiente y con un estilo de vida propio de las clases altas socialmente. Aunado al rechazo a las conductas femeninas para catalogarlo como un verdadero hombre.

En síntesis, se evidencia una asimetría muy marcada en la relación entre hombres y mujeres, en la que los primeros ejercen un poder permanente, que se legitima en el plano de las acciones como en lo simbólico, pues las mujeres ocupan una posición subordinada y son valoradas de acuerdo con esta.

El periódico feminista en red: “Mujeres en Red”, publicó un artículo de la pedagoga española, Maribel López Mascaraque, titulado: El rol de las chicas jóvenes, en los grupos informales; cuyo contenido se orientó a conocer el rol que tienen las mujeres

jóvenes en estos grupos y ¿cómo se relacionan los y las jóvenes?. Debido a que la información se obtuvo mediante consulta virtual, no se cuenta con fecha de la publicación.

El artículo plantea que los varones jóvenes se encuentran con que sus espacios, responsabilidades y tareas están siendo invadidos por las mujeres, en lo académico y laboral, aunque sin abandonar las responsabilidades domésticas. El peso de los estereotipos, tradiciones y valores, no sólo son una carga para las mujeres, sino que el rol del hombre, que históricamente ha asumido, que le ha sido inculcado y que los medios de comunicación social le siguen proponiendo, ahora no le resulta válido. Ha perdido el valor no sólo en la relación con las mujeres de su misma edad, sino en muchas de las estructuras sociales en las que participa. Pero los hombres, como grupo social, de momento, permanecen en sus espacios tradicionales, se resisten a cambiar.

López concluye que mientras las representaciones sociales de la mujer joven, los pensamientos sobre sí misma y su propia imagen son positivas, y esto le permite resolver racionalmente las contradicciones que surgen en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, sin que esto afecte a su auto concepto, las representaciones sociales que tiene el hombre joven de sí, son conflictivas. Desde la imagen física de sí mismos, sus capacidades intelectuales e instrumentales, sus expresiones afectivas, hasta la expresión de su sexualidad, han sido cuestionadas y enjuiciadas en el proceso de identidad del género de las mujeres.

En las representaciones sociales, a pesar del gran peso de los estereotipos, también se van dando entre los grupos de chicas/os jóvenes, una proximidad conceptual en las creencias, valores y actitudes. Convergen en un gran número de pensamientos e ideas, a la vez que mantienen divergencias en concreto en dos grandes zonas diferenciales: el predominio del mundo subjetivo en la mujer y el predominio social del hombre, aunque tienen tendencia para aproximarse.

La revista MAD del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile, publicó en el año 2001, una investigación realizada por Alex Barril, antropólogo de esa universidad, con un grupo de mujeres que ocupan cargos de dirección en organismos públicos y que tienen la posibilidad de tomar decisiones que orientan y determinan los modelos de gestión a aplicar en sus organizaciones. Para el estudio, se planteó como problema ¿Cuáles son las representaciones de género presentes en estas mujeres, cómo estructuran sus discursos o conversación pública, cómo ocupan un espacio tradicionalmente asociado a lo masculino y cómo el capital cultural o simbólico con el que cuentan, se traduce en un modelo de gestión particular?.

Entre los resultados se destaca que en el sector público, en general, se aplica una valoración social particular a las conductas de hombres y mujeres, lo que genera al interior de las organizaciones, la ubicación de las personas en distintos niveles y posiciones, de acuerdo a su sexo. Sin embargo, en el nivel directivo, el estudio revela que, el acceso a los cargos de poder está mucho más determinado por los grados de participación política de las personas, que por sus condiciones de género.

Si se compara el sistema de representaciones de género presente en las sujetas del estudio, con el sistema de representaciones de poder, es precisamente este último el que posee un mayor grado de legitimación al interior del sector público, a la hora de definir quién ocupa un cargo directivo. Y quienes están inmersos en ese espacio, hombres y mujeres, perciben la estructura social que se desprende de la participación política, como “la única manera” posible de hacer las cosas.

1.2 CONTEXTO NACIONAL

Se exponen los resultados obtenidos, mediante tres componentes:

- Antecedentes político legales
- Derechos de la Niñez
- Representaciones sociales de género

1.2.1 Antecedentes político legales

Como producto de la convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Costa Rica en 1990, aunado al Código de la Niñez y la Adolescencia, se plantean una serie de retos para proteger los derechos, bajo una doctrina de Protección Integral, la cual se fundamenta en lo siguientes aspectos:

- Ser un instrumento para el conjunto de la infancia, y no sólo para aquellos (as) en circunstancias especialmente difíciles.
- Se desvinculan las situaciones de mayor riesgo, de patologías de carácter individual, posibilitando que las deficiencias más agudas sean percibidas como omisiones de las políticas sociales básicas. No es más el niño, niña o adolescente que se encuentran en situación irregular, sino la persona o la institución responsable por la acción u omisión.
- Consideración de la infancia como sujeto pleno de derechos.
- Incorporación explícita de los principios constitucionales relativos a la seguridad de las personas, así como de los principios básicos del Derecho, contenidos en la Convención Internacional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1993).

Por otra parte, el sistema educativo costarricense reproduce los valores fundamentales contemplados en la Constitución Política y el Código de la Niñez y la Adolescencia, edificándose sobre los principios de la democracia representativa, la garantía de los derechos individuales, sociales y políticos, y el respeto a la dignidad humana.

Los fines de la Educación planteados en el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación, evidencia cómo el conocer los derechos, aunado a la consolidación de los valores favorece el desarrollo de personas sanas y en consecuencia comunidades sanas.

1.2.2 Derechos de la Niñez

La Universidad de Costa Rica, ha realizado en la última década dos publicaciones, mediante el patrocinio de UNICEF, relacionadas con derechos de las personas menores de edad. En el 2000 presentó el libro: Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica, en el cual se presenta un balance nacional de los derechos de esta población y su condición particular, así como los resultados de un conjunto de talleres realizados con niñas, niños y adolescentes de comunidades urbano marginales, zonas rurales, indígenas e inmigrantes nicaragüenses, a efectos de reconstruir la vivencia subjetiva que tiene del cumplimiento de sus derechos.

En el año 1999, se publicó el documento “Análisis situacional de los derechos de las niñas y las adolescentes en Costa Rica”, en el cual se analiza a la luz del marco jurídico nacional e internacional la situación actual de los derechos de las niñas y adolescentes en el país, relacionados con educación, trabajo, violencia y explotación sexual, organización y participación, a partir de lo cual se brindan una serie de recomendaciones.

Este análisis evidenció, que la ubicación geográfica de las viviendas, incide en forma directa en el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en el caso de las mujeres, ya que tienen una mayor desventaja, en cuanto al acceso a los recursos, en zonas rurales.

Al mismo tiempo queda claro que existe una inequidad de género, las niñas y las adolescentes ocupan una posición devaluada socialmente, lo que les impide el acceso pleno a sus derechos.

Asimismo, las mujeres no reciben información precisa sobre salud reproductiva y sexualidad, afectando su vida futura, no existen o son mínimos los recursos que se destinan a mejorar el nivel de vida de la población infantil en condiciones de pobreza.

En el área educativa, continúan manifestaciones sexistas, irrespeto a las diferencias étnicas y culturales; el trabajo de niños y niñas es considerado indispensable para un porcentaje de las familias estudiadas, aunque los niños trabajan más frecuentemente, las niñas lo hacen en forma más regular y con extensas jornadas de trabajo, obstaculizando el cumplimiento de otros derechos.

El derecho a la vida familiar, se irrespeta con mayor frecuencia en el caso de las niñas, quienes son declaradas en abandono, en mayor porcentaje que los niños. En general, las niñas y las adolescentes son más afectadas por los diferentes tipos de violencia, y los programas para atenderlas son pocos.

El estudio concluye dando recomendaciones al Estado costarricense por áreas: salud, calidad de vida, recreación, deporte y cultura, educación, trabajo, situación familiar, violencia y explotación sexual y finalmente el área de organización, participación y voz.

1.2.3 Representaciones sociales de género

Gutiérrez y Chinchilla en el año 1992, llevaron a cabo el estudio denominado “Representaciones sociales de la masculinidad y la figura paterna en un grupo de adolescentes”, para optar al grado de Licenciatura en psicología, de la Universidad de Costa Rica. Como resultados de la investigación, ellas concluyeron que la figura paterna y la masculinidad, como roles socialmente establecidos, están impregnados de la ideología dominante de la que el núcleo familiar es importante exponente.

La masculinidad es representada por los adolescentes como exitosa, autoritaria, segura y madura, entre otras características, conllevando una imagen de superior; mientras que la figura paterna es representada como enérgica, que merece respeto, establece reglas y tiene una autoridad incuestionable. En torno a estos hallazgos, las investigadoras consideran que los adolescentes “están en la más profunda

oscuridad”, respecto a los cambios que en cuestiones de género, han propuesto los científicos sociales para mejorar la calidad de vida.

Roy Rivera y Yajaira Ceciliano, publicaron en el 2004, el libro titulado: “Cultura, masculinidad y representaciones de los hombres en Costa Rica”, el cual recoge los resultados de una investigación que estaban realizando en el país, como parte del proyecto: Masculinidad y factores asociados al comportamiento de los hombres frente a la paternidad en Centroamérica: el caso de Costa Rica”, coordinado por el Centro de Análisis Sociocultural de la Universidad Centroamericana, con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Se planteó como objetivo general: Contribuir a la formulación de políticas integrales y a una intervención más eficaz sobre la problemática de la paternidad en Centroamérica, tomando en cuenta los resultados de los análisis de las representaciones o ideas existentes hoy entre los hombres centroamericanos sobre la masculinidad y la paternidad, los factores y valores que se asocian a estas representaciones, los comportamientos o actitudes que estas concepciones generan y sus consecuencias.

En las conclusiones se destaca que la visión y los comportamientos de los hombres, son expresión de una forma particular de configuración cultural que los lleva a asumir una serie de actitudes, poses, rituales, concepciones, sensibilidades y una idea de la relación entre géneros. Los comportamientos de los hombres respecto a la paternidad se materializan en nuestros países en un conjunto de acciones de “descompromiso” y de procesos de descomposición de las “solidaridades” familiares. La proliferación de las familias sin la figura y/o el aporte del padre, así como madres adolescentes y niños, niñas abandonadas son algunas de las manifestaciones de cómo la paternidad y en general, la masculinidad, se construye individualmente y se tematiza institucionalmente.

En el año 2005, como trabajo final de graduación, de licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, Alvarado y Solano llevaron a cabo un estudio acerca de las representaciones de la feminidad y masculinidad, en adolescentes, procedentes de tres comunidades pobres del país, a saber: Guatuso de Alajuela, Golfito de Puntarenas y Santa Bárbara de Heredia. El objetivo general consistió en analizar las representaciones de feminidad y masculinidad que tenían los adolescentes de esas comunidades pobres.

El análisis de los resultados se hizo desde la teoría del psicoanálisis y con un enfoque cualitativo. Entre los principales resultados se destaca, en relación a la masculinidad, un ideal del yo centrado en heterosexualidad, proveedor y procreador, el cuerpo como medio de construcción de la masculinidad para ser explotado, padre como figura agresiva, violenta y lejana afectivamente, madre cercana afectivamente y colocada como mujer ideal.

Desde la feminidad sobresale dificultad para cuestionar a la figura materna, feminidad infantilizada y asociada al abuso físico y psicológico, que reciben de sus padres y madres; aislamiento social y de sí mismas, relación de pareja vista como símbolo de pérdida de autonomía.

En este año, 2006, Ana Julia Vargas, presenta la investigación “La construcción de las representaciones sociales de maternidad y paternidad en el marco de la Ley de Paternidad Responsable”, para optar al grado de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Consistió en un estudio cualitativo en el que se abordaron los temas de representaciones sociales, masculinidad y feminidad, paternidad y maternidad; y Ley de Paternidad Responsable.

Dentro de los hallazgos se menciona, el hecho de que la familia desempeña un rol preponderante en la transmisión y construcción de las representaciones sociales de paternidad y maternidad, así como masculinidad y feminidad; siendo reforzados por

el contexto inmediato con el cual se relacione la persona, en este caso específico el barrio y los grupos de iguales.

En cuanto a los procesos de la Ley de Paternidad Responsable, aunque generan ciertas modificaciones en aspectos tales como el ejercicio de la sexualidad y proyecto de vida, no generaron una modificación real, por parte de la población investigada, en sus representaciones sociales de orden patriarcal, así como en el ejercicio comprometido de una paternidad responsable, que supera los roles tradicionales de padre proveedor y madre dedicadas de manera total, a la crianza, educación y atención de los hijos e hijas.

1.3 CONTEXTO LOCAL

La Escuela Filomena Blanco de Quirós es un centro de Atención Prioritaria donde se desarrolla, a partir del año 2003, el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de Comunidades Urbano Marginales (PROMECUM), el cual surgió dentro del Programa Nacional de Combate a la Pobreza y de la Política Educativa, que establece que la educación es un instrumento que permitirá cerrar la brecha social.

La misión del programa es facilitar y propiciar una educación de calidad, con visión holística desde un enfoque integral del desarrollo humano, esto involucra el abarcar diferentes temas que permitan el desarrollo de competencias para la vida y con ello mejorar la calidad de la educación y vida de las comunidades de atención prioritaria.

La comunidad educativa esta conformada por la directora, secretaria, asistente administrativa, equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Orientación), 38 docentes, personal de aseo y 724 estudiantes de los cuales 358 son hombres y 366 mujeres.

La escuela realiza diagnósticos anuales, sobre las características sociodemográficas de la población estudiantil, pero no ha realizado investigaciones en el tema de este estudio.

En el centro educativo es común visualizar en los recreos situaciones agresivas, niñas y niños golpeándose entre sí, (inter e intra género), así por ejemplo: - un niño durante el recreo agredió físicamente a una compañera, por no asistir a la clase de religión, (esta niña nunca acude a esa lección), - el uso de vocabulario soez, la xenofobia, irrespeto al espacio físico tanto dentro como fuera del aula, robos entre compañeros, abuso de fuerza y habilidades, en el sentido de sacar el mayor provecho de otros (as).

Otro aspecto a destacar, es que del total de referencias emitidas al equipo interdisciplinario de esta escuela, durante el año 2005 e inicios del 2006, el 95% son por problemas de disciplina, y se ha identificado como factor común en la mayoría, sin lograr especificar un porcentaje, la vivencia de violencia intrafamiliar en los respectivos hogares.

Lo anterior, evidencia que estos niños/niñas reproducen un patrón androcentrista en sus relaciones inter e intra genéricas, que aunado a las manifestaciones de indisciplina, asociadas a experiencias de violencia en el hogar, ya sea de forma directa o indirecta, motiva el interés el estudio de las representaciones sociales de género que tiene esta población y como incide en el ejercicio de sus derechos.



2. JUSTIFICACIÓN

Las representaciones sociales dan a la experiencia humana significado de una manera constructiva y así determinan, el modo como las personas piensan y responden respecto a su experiencia de vida, al interactuar con otras en su cotidianidad. Es mediante el proceso de socialización que incorporan e interiorizan como propios, diversos elementos, tales como valores, normas, actitudes, opiniones, creencias y estereotipos, que reflejan la ideología dominante y sirven de marco para acercarse a la interpretación de su realidad.

Desde esta teoría, las representaciones sociales sobre hombres y mujeres, sobre sus roles sexuales y de feminidad y masculinidad, es decir, las representaciones de género, se empiezan a construir desde el nacimiento, al entrar en contacto con el mundo social.

Al inicio de la edad escolar, interactúan en forma simultánea varios procesos determinantes en el desarrollo de los niños y las niñas, a saber: la propia evolución de su maduración, los procedimientos de aprendizaje, y la experiencia socializadora con sus pares; de esta manera, se empiezan a evidenciar en sus relaciones inter e intra genéricas, las representaciones sociales de género que han ido construyendo, desde el sentido común en el medio en que se desenvuelven.

Cuando ese medio está permeado por vivencias de violencia intrafamiliar, las representaciones sociales de género y en consecuencia las relaciones genéricas, van a estar influidas por ese referente.

Considerando las diferencias y particularidades que pueden encontrarse entre hombres y mujeres, por su condición de género, surge la iniciativa de investigar, acerca de la relación que existe entre las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños víctimas de violencia intrafamiliar, las relaciones intra e

ínter genéricas que establecen y el ejercicio de sus derechos, a fin de identificar desigualdades de género.

Es de esperar que por su condición particular, donde lejos de ser sujetos y sujetas activas de derechos, son vistos/as como objetos, tiendan a establecer relaciones desiguales de poder entre los géneros y a reproducir la violencia, por tanto, es necesaria la atención oportuna de esta población, en busca de fortalecer y promover formas equitativas de relación, alternativas a su realidad y garante de sus derechos.

A pesar de que se conocen diversas investigaciones de niñez, relacionados con legislación, género, derechos humanos y representaciones sociales, no se encontraron estudios acerca de representaciones sociales de género y relaciones intra e intergenéricas de niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar, y la vinculación con el ejercicio de sus derechos.

Los aportes que se plasman en este estudio, pretenden ser una contribución a la democracia de género, que busca la práctica de la equidad, promover cambios en la ideología androcentrista y ejercer la libertad de intervenir tanto en el ámbito público como privado por parte de hombres y mujeres, sin restricciones en un espacio de respeto a las diferencias y solidaridad en las tareas cotidianas, trascendiendo los mandatos históricamente definidos.

Se llevó a cabo la investigación en una escuela, por cuanto es una de las instituciones socializadoras de mayor relevancia, en ella las niñas y los niños, manifiestan construcciones donde se vinculan sus experiencias familiares, con sus pares y con la comunidad en la que están insertos, reflejando las representaciones sociales de género, y visualizándose el tipo de relaciones inter e intragenéricas y para efectos de este estudio permite identificar el ejercicio de los derechos dentro de una experiencia particular de los y las estudiantes víctimas de violencia intrafamiliar.

2.1. Aportes a la población meta

Se espera que este proceso investigativo, favorezca a las personas menores de edad, como beneficiarias directas, promoviendo con su participación, la revisión de sus propios procesos como sujetos y sujetas desde su género, que propicie el respeto mutuo y equitativo en sus relaciones inter e intragenéricas, y el ejercicio de sus derechos.

2.2 Aportes a la institución

La Escuela Filomena Blanco, como institución pública de servicio que pretende satisfacer la necesidad de Educación en las comunidades urbano marginales, brindando un servicio eficaz que contribuya a disminuir la brecha entre las clases sociales, tiene como una de sus necesidades, desarrollar destrezas, habilidades sociales y emocionales básicas, que permitan a la población estudiantil enfrentar las contradicciones propias del contexto en el que interactúan.

Se espera que este estudio, al vincular las representaciones sociales de género y las relaciones intra e intergenéricas, que se derivan con el reconocimiento de los derechos por parte de las niñas y los niños, contribuya al establecimiento de relaciones genéricas en la población estudiantil, basadas en el respeto a los derechos, a la individualidad, equidad y no discriminación.

2.3. Aportes a la Maestría

Visualizar desde el espacio académico, la relación entre la violencia intrafamiliar, los derechos y las representaciones sociales de género, al facilitar elementos teóricos, metodológicos, que sirvan de insumo para otras investigaciones y así favorecer la construcción del conocimiento desde una perspectiva género sensitiva.

Contribuyendo así, a la comprensión de las diferentes manifestaciones de violencia, el análisis de las relaciones de poder y desigualdades, y el fundamento de que todas las personas tienen derecho a vivir en un ambiente de respeto a las diferencias, libre de violencia, de respeto a la dignidad humana.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 Problema

¿Cuáles son las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños de segundo ciclo de la escuela Filomena Blanco de Quirós, víctimas de violencia intrafamiliar, y cómo inciden en las relaciones intra e ínter genéricas que establecen, así como en el ejercicio de sus derechos, durante el segundo período lectivo del año 2006?

4. OBJETIVOS

4.1 GENERAL

Analizar la relación que existe entre las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños víctimas de violencia intrafamiliar, las relaciones intra e ínter genéricas que establecen y el ejercicio de sus derechos, a fin de identificar desigualdades de género y brindar un insumo que favorezca la implementación de estrategias en favor de la equidad.

4.2 ESPECÍFICOS

1. Visualizar, a partir de la vivencia de las niñas y los niños, las representaciones sociales de género que tienen y la relación con el ejercicio de sus derechos.
2. Caracterizar las relaciones inter e intra genéricas en la población sujeta de estudio para identificar desigualdades de género.
3. Determinar las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de la que son víctimas las niñas y los niños y su relación con las representaciones sociales de género que afectan el ejercicio de sus derechos.
4. Brindar aportes teórico-metodológicos desde la perspectiva de género, respecto a la promoción de los derechos de las niñas y los niños, a partir de las representaciones sociales de género identificadas, como medio de socialización para la prevención de la violencia escolar y favorecer el desarrollo de habilidades para la vida.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

*Decidieron negar el placer
y la escuela, los derechos
de humanas y todo lo que
fuera más allá de ser
esclavas, prisioneras de su
esquema*

Ileana Alfaro

El siguiente apartado es una aproximación teórica a aquellos elementos que permiten explicar el problema de investigación, de esta forma se contemplan los siguientes temas: representaciones sociales, género, derechos y violencia.

1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales se generan y se transforman en las actividades de la vida social cotidiana —por ejemplo, en las conversaciones que tienen las personas durante la comida; en las formas en que interactúan las personas; en la información de noticias en la televisión y la prensa, entre otros- y son influenciadas por diferentes instituciones.

Hacen referencia a un tipo específico de conocimiento, que desempeña un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. Transforman conceptos nuevos, no familiares o abstractos de forma que adquieren sentido, con base al conocimiento de sentido común existente.

1.1 Concepto

Jodelet, (1984:473) define que las representaciones sociales son

“la manera en que nosotros sujetos, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet: 1984:473).

Robert Farr, citado por Araya (2002:28), ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el

eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés, por quienes tienen el control de los medios de comunicación

Doise, citado por Díaz (1998:32), acentúa la conexión entre la representación social y los factores socio estructurales, tales como: los estatus socialmente definidos. Este autor resalta la relación directa que mantienen las representaciones sociales, con la ubicación social de las personas que las comparten.

Todas las definiciones mencionadas, guardan en común su referencia a las funciones que cumplen las representaciones sociales, es decir, su importancia para la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos, es decir, en las relaciones intra e intergenéricas.

Araya (2002:30), indica que las diferentes definiciones de las representaciones sociales, son “filosofías” surgidas en el pensamiento social, que tienen vida propia. Las personas al nacer dentro de un entorno social simbólico, lo dan por supuesto, de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que los animales, los océanos y las montañas, los lenguajes, las instituciones y las tradiciones, forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas.

Las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa, en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya:2002:11).

1.2 Construcción de la representación social

La representación social aporta una “visión de mundo”, que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común, es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. Posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Emilie Durkheim indica que “el sujeto que percibe tiene una concepción, una idea del mundo que ha recibido como herencia cultural, esta se forma por conceptos, creencias y/o pasiones, que le obnubilan su entendimiento del objeto percibido sensorialmente” (Gutiérrez: 1986:13).

Este autor se refirió al concepto de representaciones colectivas, para designar de esta forma el fenómeno social, a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales, como un término explicativo que designa una clase general de conocimientos y creencias (ciencia, mitos, religión, etc.); son fenómenos ligados con una manera especial de adquirir y comunicar conocimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común.

Una diferencia entre lo colectivo y lo social es que lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, sea social o no. Lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen ciertos elementos. El concepto de representación desarrollado por Durkheim, implica una reproducción de la idea social, mientras que en la teoría de las representaciones sociales, es concebida como una producción y una elaboración de carácter social, sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales

Para la formulación de sus propuestas teóricas, Berger & Luckmann, citados por Araya (2002:14) parten de un supuesto básico: la realidad se construye en la vida

cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos por medio de los cuales se genera el conocimiento.

Así, indican que el conocimiento es producido de forma inmanente, en la relación con los objetos sociales que se conocen, que la naturaleza de esa generación y construcción es social, por lo que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones, y la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad por una parte, y por otra, como marco en que la realidad adquiere sentido.

El medio cultural en que viven las personas, las diferentes categorías en las que se ubican (edad, sexo, grupo étnico, clase, educación, salud), su posición en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario, influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.

Cabe señalar, la importancia que se le otorga a las representaciones en tanto que tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta el comportamiento, relacionando lo simbólico con la conducta.

Para Moscovici, (citado por Abadía: 1998:) existen dos procesos que muestran cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social, estos procesos son:

a) Objetivación

Podría definirse como una operación formadora de imagen y estructurante, dando cuerpo a esquemas conceptuales, al poner en imágenes las nociones abstractas, otorgando textura material a las ideas. Es reabsorber un exceso de significados materializándolos.

Las fases del Proceso de Objetivación son:

- *Construcción selectiva:*

La información es seleccionada en función de criterios culturales, no todos los grupos tienen igual acceso a la información, y los criterios normativos, sólo se retiene aquello que concuerda con el sistema de valores. La información además es descontextualizada, es decir, separada de la teoría, campo científico o de las personas que las concibieron, y proyectadas como hechos de su propio universo.

- *Esquematización estructurante:*

Una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual, formando un "núcleo figurativo". De esta manera, los conceptos teóricos constituyen un conjunto gráfico y coherente que permiten comprenderlos de forma individual y en sus relaciones, y además compararlo con otra información.

- *Naturalización:*

El modelo figurativo permitirá concretar, al combinar cada uno de los elementos que se transformará en seres de naturaleza. Las figuras y elementos del pensamiento se convierten en elementos de la realidad, sirviendo de referencia al concepto.

b. Anclaje

Se refiere al fundamento social de la representación y de su objeto, donde la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos.

Otro aspecto importante, es la relación con la integración cognitiva del objeto representado, dentro de un sistema de pensamiento preexistente y las transformaciones derivadas de este sistema.

La jerarquía de valores dentro de una sociedad, contribuye a la creación de una red de significados, que permite situarse socialmente y evaluar los hechos sociales.

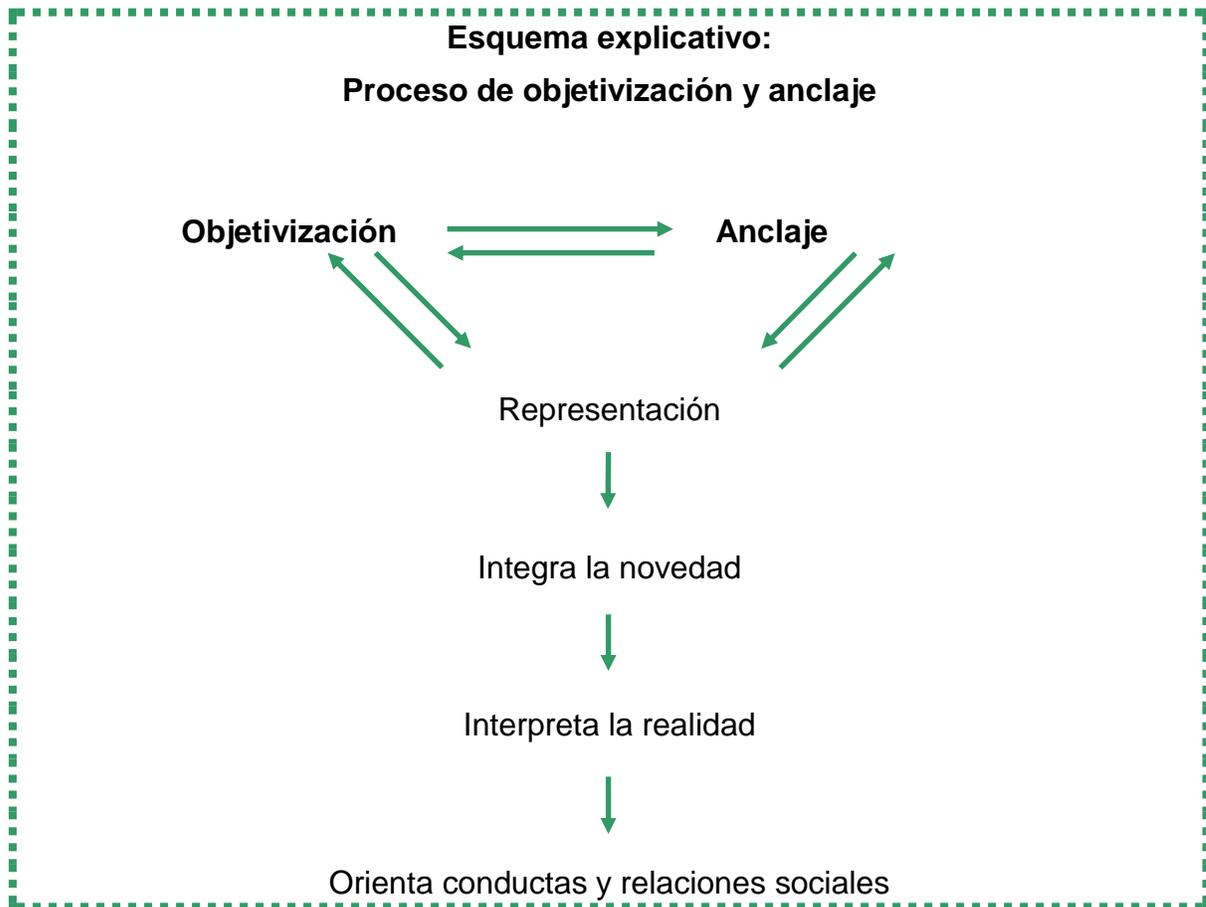
Este proceso es posterior a la objetivación, la estructura gráfica se convierte en sistema de interpretación, que tiene una función mediadora entre el sujeto y su medio, o entre miembros de un grupo, posibilita comprender la realidad y expresarse, transformándolos en códigos de lenguaje común.

Estos dos procesos, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y las condiciones sociales de su ejercicio.

Cabe recalcar, que las representaciones sociales son, a la vez, un producto y un proceso. El hecho de que es posible acceder al contenido de las representaciones sociales, mediante técnicas de investigación de producción de discurso y por lo tanto, de objetivar ese contenido, hace suponer que se trata de un producto acabado del cual se puede disponer.

No obstante, también se trata de un proceso, en tanto que su formación y funcionamiento a nivel social, delata una construcción permanente, por tanto, ya no lo vemos como un producto terminado, sino que un proceso dinámico y en construcción.

Lo anterior, tiene implicaciones para una investigación, ya que, es posible centrarse en la representación social como producto, en términos puramente de contenido, o como proceso, lo que orienta la investigación hacia planteamientos comparativos y propositivos.



FUENTE: Abadía, López y Umaña, 1998

1.3 Características

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de la representación, ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás

Se destacan como principales características de las representaciones sociales:

- Siempre es la representación de un objeto (algo o alguien), no como una copia de lo real, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación con el mundo y las cosas.

- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- De carácter autónomo y creativo.
- Posee un carácter constructivo.
- No hay representación en abstracto, deben estar siempre referidas a un objeto.
- Mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Resultan por tanto de una actividad constructora de la realidad (simbolización) y también de una actividad expresiva (interpretación).
- Son modelos que se superponen a los objetos, los hace visibles y legibles, e implican elementos lingüísticos, conductuales o materiales.
- Conocimiento práctico, conducen a preguntarse por los marcos sociales de su génesis y por su función social en la relación con los otros en la vida cotidiana.

Una condición inherente en los estudios de representación social, es la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las representaciones sociales, pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia.

1.4 Funciones

Sandoval (1997:s.n.) refiere que las representaciones sociales tienen las siguientes funciones:

- La comprensión: posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración: permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación: a partir de la cual las personas interactúan mediante su creación y recreación.
- La actuación: ya que está condicionada por las representaciones sociales.

Jodelet, citado por Araya (2002:11), manifiesta que las representaciones sociales cumplen además funciones sociales, como por ejemplo:

- El mantenimiento de la identidad social.
- El equilibrio socio cognitivo.
- Orientación de conductas y comunicaciones.
- Justificación anticipada o retrospectiva de las interacciones sociales.

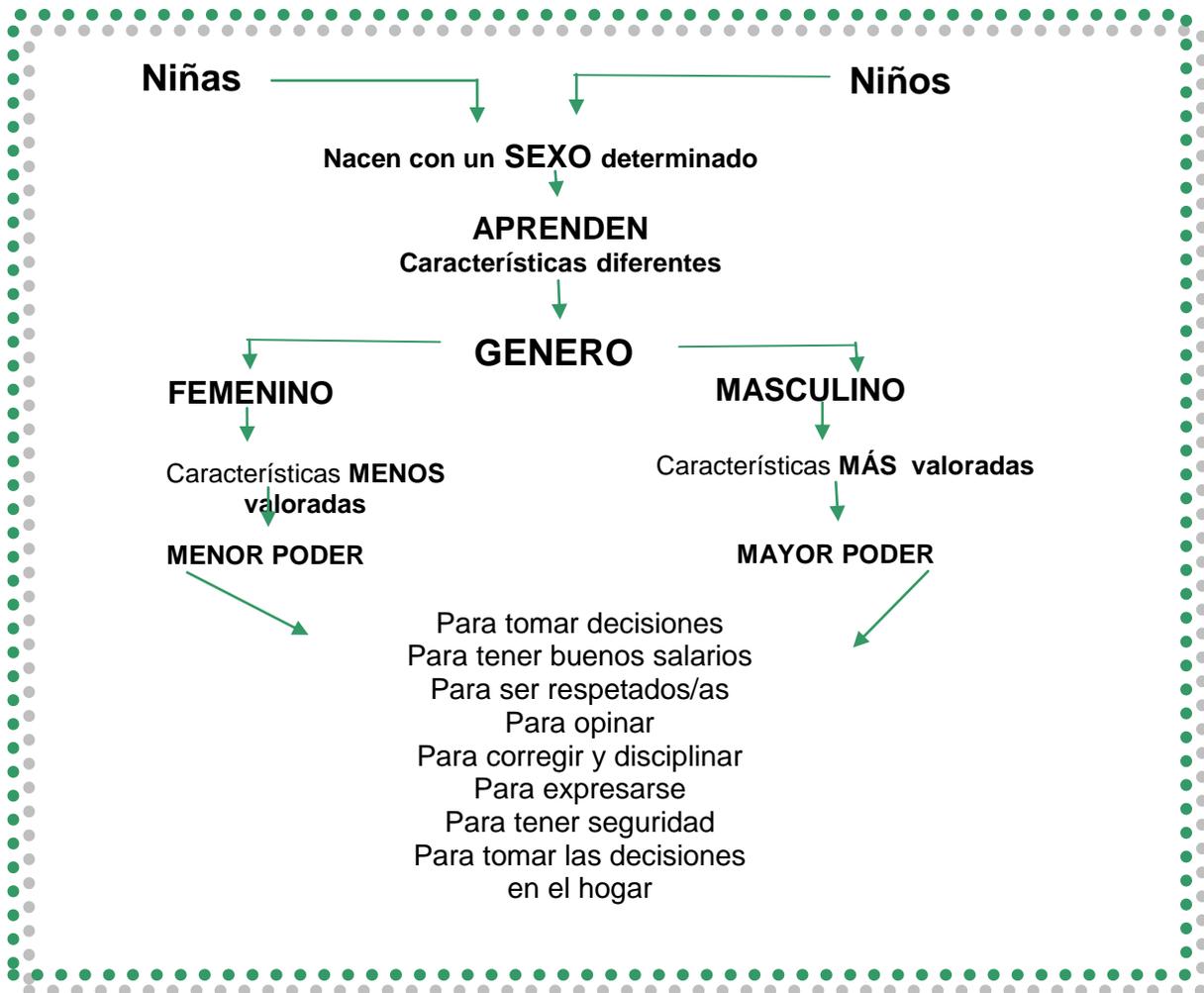
Es así como, a partir de las representaciones sociales, las personas producen los significados que se requieren para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social.

Finalmente, las representaciones sociales clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común, y es este conocimiento el elemento base de la interacción. Por último, las representaciones se constituyen en realidad social, en tanto conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.

2. GÉNERO

El género se entiende como todas aquellas predeterminaciones, conductas, normas, exigencias que se les atribuyen a hombres y mujeres, las cuales tienden a variar de acuerdo al lugar, tiempo, características socioculturales de un grupo específico, que se construye a partir del sexo.

Claramunt refiere que “la identidad de género se adquiere, por lo tanto por la experiencia de vivir desde el nacimiento con las expectativas, ritos y costumbres que la cultura considera apropiados para el comportamiento masculino y femenino. El aprendizaje no sólo se lleva a cabo en el grupo familiar, sino que es promovido también, en el sistema educativo, la publicidad, los mitos y la literatura.” (Claramunt: 1998:72)



Fuente: ILANUD, Violencia de género, derechos humanos e intervención policial 2002, p19

Lagarde (s.f.), indica que cada persona es enseñada a ser mujer u hombre de diversas formas y por diferentes personas, instituciones y medios, cada quien aprende o no aprende según sus posibilidades, lleva su propio proceso de socialización¹ y lo internaliza, lo hace suyo en grados diferentes al conjunto de

¹ Se centra en variables destinadas a enseñar características apropiadas para cada sexo. Los niños desarrollan paulatinamente la capacidad de dividir el mundo según el sexo, de identificar el yo como perteneciente a una categoría y de adoptar atributos socialmente asignados a ese sexo.

Son tres los fenómenos que crean este proceso, modelado, sanciones positivas (recompensas) y sanciones negativas (castigos). Además las sanciones se pueden experimentar directa e indirectamente cuando los niños observan respuestas (positivas y negativas) a las conductas de los demás.

De esta afirmación se pueden hacer tres supuestos:

- ✓ Entre mayor sea la diferencia sexual de la generación adulta, mayor será la diferenciación sexual de la generación siguiente, basada en modelado y sanciones positivas y negativas.
- ✓ Entre mayor es la división sexual en el trabajo, mayor es la diferenciación basada en el modelado.

mandatos de género. Al mismo tiempo la sociedad crea mecanismos y formas de consenso, que permite a las personas asumir y aceptar como válidos, los contenidos de ser mujer u hombre y formas de coerción social, para vigilar que se cumplan esos mandatos.

Esta autora define género como “un conjunto de cualidades económicas, sociales, psicológicas, políticas y culturales atribuidas a los sexos, los cuales mediante procesos sociales y culturales constituyen a los particulares y a los grupos sociales” (Lagarde: 1990: 61).

De igual forma, se plantea que:

“Prácticamente en todas las culturas, las diferencias de género constituyen una forma clave para que los seres humanos se identifiquen como personas, para organizar las relaciones sociales y para simbolizar los acontecimientos y procesos naturales y sociales significativos. Y prácticamente en todas las culturas, se concede mayor valor a lo que se considera relativo al hombre que a lo propio de la mujer” (Harding: s.f.:s.n.).

La cuestión no es si se es hombre o mujer, sino identificar cuáles son las implicaciones objetivas y subjetivas que esto conlleva para las personas.

Las perspectiva de género resulta ser la forma más efectiva de eliminar el sesgo androcéntrico, en tanto introduce la mirada y la experiencia del género femenino colectivo, cuyos deseos, necesidades y experiencias han sido invisibilizadas o subvaloradas y desde allí se construye el desmantelamiento de los sistemas de dominación.

Al mismo tiempo permite analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres, comprender la complejidad social, cultural y política que existe entre estos y las mujeres, ignorado por otros enfoques, así como sus semejanzas y diferencias, sus recursos y capacidad de acción para enfrentar la vida, es un nuevo paradigma,

✓ Entre mas fuertes sean las definiciones sexuales de ser hombre o mujer, mayor será la diferenciación sexual basada primordialmente en sanciones negativas y en segundo lugar sanciones positivas.

Sin embargo dependiendo como se den estos procesos van a legitimar las injusticias del sistema y a reproducirlo dentro de su sistema de valores.

una mirada ética del desarrollo y la democracia para enfrentar la desigualdad e inequidad.

La teoría género sensitiva evidencia que los comportamientos de hombres y mujeres, son básicamente el resultado de las interacciones y mandatos culturales para cada sexo; las conductas no tienen un cimiento biológico. Así, se parte de que el concepto de sexo se relaciona con las características biológicas y genéticas que diferencian a los hombres de las mujeres. Y el concepto de género, con el conjunto de valores, actitudes, costumbres, y comportamientos que se les atribuye a mujeres y a hombres.

Para efectos del presente estudio, es interés de las investigadoras, evidenciar las representaciones sociales en la construcción de ambos géneros.

2.1 Representaciones sociales de género

Si existe interés en cómo los hombres y las mujeres están socialmente representados, se debe ser consciente de los temas que han surgido, a partir de las investigaciones sobre el género, como una forma de comprender las agendas y asuntos relacionados con ser hombre o mujer, en la sociedad contemporánea. Es importante destacar que, los géneros masculinos y femeninos son influidos por las diferentes instituciones sociales tales como, la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación de masas, se convierten en 'naturales' o 'normales'.

Más que muchos otros conceptos, para los que existen representaciones sociales, las representaciones de género impactan sobre las vidas personales, mediante su invitación a la construcción de la identidad. Para muchas personas sería muy difícil describirse a sí mismas y desarrollar un sentido de pertenencia, sin referencia al género.

La construcción del género es producto de una diversidad de representaciones y prácticas discursivas que norman los límites permitidos para que mujeres y hombres

actúen en el mundo. Por tanto, las representaciones sociales de género están enmarcadas en un contraste permanente entre lo femenino y lo masculino, que dividen al mundo en dos esferas, la de los hombres y la de las mujeres, determinando y organizando las relaciones genéricas.

De acuerdo con Mosconi (1998), las representaciones sociales de género transmiten un saber, una construcción social de las categorías de sexo destinadas a mantener relaciones de supremacía y de dominación de parte de un sexo, el cual suele ser el masculino. Así, las diferencias entre los sexos se convierten en el sexo natural, biológico y este a su vez se vuelve el principio que permite explicar y justificar las desigualdades de los sexos.

Las representaciones sociales de género están presentes en todas las etapas y procesos de la vida, normando las relaciones genéricas, mediante un discurso social, que establece las prácticas sociales diferenciadas para hombres y mujeres.

A partir de lo anterior, de acuerdo con Araya (2001:80)

“se construye la feminidad y la masculinidad, como conjuntos de rasgos reificados que operan en la representación social de sí; en la representación social de los otros y las otras y, en las representaciones sociales de los grupos sociales en general. Las representaciones sociales sobre la feminidad y la masculinidad funcionan todo el tiempo en la vida cotidiana permitiendo no solo la comunicación y la actuación en el mundo de las mujeres y de los hombres, sino también en el enjuiciamiento y la calificación de esa actuación”.

Las representaciones de género que componen la realidad social, están en constante cambio e innovación, por lo que no son un producto acabado, sino en constante construcción, de manera que su contenido teórico e ideológico, va a estar siempre permeado por las normas y valores que regulen los roles, actividades, lugares y saberes de los hombres y de las mujeres.

Por ello, ningún estudio de las relaciones genéricas puede ignorar el tema del poder. No es arbitrario cuáles de las múltiples posibles representaciones sociales de

mujeres y hombres se convierten en dominantes en una cultura particular o en un subgrupo de la sociedad, sino que refleja las luchas de poder e ideologías.

Existe una invisibilización de las desigualdades de poder en la sociedad; a medida que se internalizan los valores y normas que presentan las instituciones sociales. Descubrir y cambiar esas dinámicas desiguales de poder entre los sexos, ha sido el proyecto central de muchas de las investigaciones con perspectiva de género.

El análisis de las representaciones sociales de género, considera lo que está ausente u oculto, además de lo que está presente. De esta manera, pueden actuar no sólo privilegiando ciertos valores y significados, sino también excluyendo o negando otros.

Los hombres y mujeres, no sólo se enfrentan con un rango de formas de 'como debe ser' la masculinidad o feminidad, sino que también tienen que enfrentarse, con las contradicciones, que en la cotidianidad, presentan modelos de personas que se reproducen a través de las diferentes instituciones, y que, en la mayor parte de los casos no corresponde a su realidad. Por tanto, la representación de cada persona tiende a ser amplia y estas representaciones coexisten simultáneamente.

Las representaciones de género se construyen, a menudo, en términos de dualidades. En otras palabras, las representaciones de la feminidad están determinadas, en parte, por las representaciones de la masculinidad y viceversa.

3. MASCULINIDAD

Los valores sociales y la estructura de género apoyan un modelo único de ser hombre y la paradoja aparece cuando nadie es capaz de alcanzar ese modelo, por tanto, la identidad masculina está siempre puesta en duda. Ser hombre no es un estado, sino un proceso de búsqueda continua.

La construcción de la masculinidad, según señala Jiménez (s.f.:44), se inicia desde el momento del nacimiento, se desarrolla una relación íntima con la madre y generalmente, el padre toma una posición distante, así se supone que la mujer transmite todos los valores de ternura, sensibilidad y cariño, entre otros.

La sociedad patriarcal exige al varón romper con esos patrones de socialización, debiendo comportarse totalmente en forma contraria a la que aprendió durante su infancia. Existe un proceso social de construcción de identidad de género, que se ve influido por la madre, el padre, la escuela, los amigos, la iglesia, los medios de comunicación y en fin, los diferentes discursos que se manejan a nivel ideológico. El hombre debe probar a lo largo de su vida su masculinidad.

Expresiones señaladas por Quesada (s.f.:48), constituyen un ejemplo claro de cómo se concibe la construcción masculina y que son evidencia de la castración emocional: “no llore, que usted es un hombrecito, no sea miedoso, no se pare así porque parece una mujer y deje de andar con niñas porque se va a hacer afeminado”.

Este proceso de socialización del sistema género, es una construcción social de la familia y de otras relaciones que se establecen, de esta forma las instituciones patriarcales son determinantes en el resguardo y consolidación de la familia patriarcal y viceversa.

Estas demandas patriarcales hacen que los hombres estén permanentemente, ante la exigencia de demostrar inteligencia, astucia, estar en y tener el control, conservar el dominio, ser exitosos, en suma: ser perfectos.

De igual forma, "la masculinidad es poder, pero es también terriblemente frágil porque, contrario a lo que hemos sido inducidos a creer, no existe como una realidad biológica que llevan los hombres dentro de sí. Aunque en una sociedad patriarcal, el ser hombre se tiene en gran estima y los hombres valoran su

masculinidad no por esto dejan de tener sentimientos ambivalentes." (Kaufman: s.f.:40-41)

Hacer uso del poder en todas sus relaciones, generalmente, obliga a los hombres a asumir posturas absolutas, que no se encuentran en capacidad de mantener siempre, resultando de ello sentimientos de frustración, ansiedad y la sensación de ser inadecuados; como no fueron estimulados para la expresión de sus sentimientos, no logran compartir sus emociones, lo que profundiza su ansiedad y busca la resolución de su impotencia, de la única manera que conoce: la violencia.

El uso del poder da como resultado lo que Kaufman (s.f.:43-63), considera la triada de la violencia masculina, entendiéndose como la violencia que ejerce contra otros hombres, la violencia contra sí mismo y la violencia contra las mujeres, es decir, en las relaciones inter e intragenéricas, donde alguien pierde y el otro gana, ya sea que se trate de una relación filial, materna / paterna, amorosa o laboral.

- *Violencia contra otros hombres:* Al mantenerse los hombres en una continua demostración y legitimación de sus atributos masculinos, existe "un temor encubierto de que todos los demás hombres sean potencialmente sus humilladores, enemigos y competidores. (Kaufman: s.f:47)
- *Violencia contra sí mismo:* "Es contra la estructura del ego masculino. Los hombres se encuentran tan distanciados de sí mismos que el símbolo mismo de masculinidad se convierte en un objeto, una cosa." (Kaufman:s.f.: 56)
- *Violencia contra las mujeres:* "La violencia contra las mujeres se puede convertir en un medio de afirmación de su poder personal en el lenguaje de nuestro sistema de sexo/género. El hecho de que estas formas de violencia no hacen sino fortalecer la imagen negativa de si mismo demuestra la fragilidad, artificialidad y precariedad de la masculinidad." (Kaufman:s.f:43)

La construcción de la masculinidad no se determina biológicamente, se adquiere mediante a través de la socialización, que lleva a la internalización de un patrón establecido de actitudes y valores masculinos, “generalmente relacionados con el rol de proveedor o sobre la base de tres elementos fundamentales; el rol del guerrero, el rol económico y el rol sexual” (Garita:2001:23), a esto se le suma la imposición de una preferencia heterosexual que imprime su autodesarrollo y su componente de identidad de género.

De acuerdo con Gillette y Moore, citados por Campos y Salas (2002:29) la masculinidad puede sintetizarse en cuatro arquetipos, que son esquemas mentales, mitos fundacionales o mandatos sobre las vivencias de los hombres y que deben cumplir, así se tiene:

- *“EL rey:* es el arquetipo central, el que ordena y fertiliza; es expresión de la fuerza. Implica el control del poder, la autoridad.
- *El guerrero:* alude a la agresividad, toma la ofensiva, salta a la batalla con todo el potencial, defiende y protege algo, sobre todo el territorio, implica la valentía, la decisión, la perseverancia y la lealtad.
- *El mago:* resuelve problemas, todo lo sabe y lo puede arreglar.
- *El amante:* no solo en las dimensiones de la conquista permanente, sino en la definición de la sexualidad masculina que le da el lugar, real o imaginario, de satisfacer plenamente las necesidades eróticas y afectivas de las mujeres”, (Campos y Salas: 2002:29).

Relacionado con lo anterior, existen muchas imposiciones que guían el comportamiento de los hombres y que representan la ideología tradicional de lo que es ser “un hombre de verdad, tales como:

- No ser mujer
- Competencia
- Fuerza
- Poder
- Infalibilidad
- Responsabilidad
- Iniciativa
- Búsqueda continua, (Garita: 2001:22).

La identidad masculina se establece en términos de competitividad y poder es en este sentido que al hombre le “debe” gustar los deportes rudos y viriles, desarrollar un buen físico, tener la mayor cantidad de novias, ser “eficiente” en la cama porque de ello dependerá su “virilidad” y, principalmente, no mostrar ningún atisbo de sentimientos”(Montaño:2005:s.n.).



3.1. Exigencias de la masculinidad

Las exigencias de lo masculino son muchas, existen variaciones en la forma de demostrarlo, que dependen de la clase social, religión, grupo de edad, condición física y mental y de los grupos de referencia, como los grupos de trabajo, instituciones educativas, vecindario y grupos de pares.

Al hombre se le pide que debe llevar los pantalones de la casa al momento de formar una familia, así como ser el soporte económico, conseguir un mejor puesto de trabajo, ser competitivo, ser el modelo referente masculino de sus hijos o ser quien toma todas las decisiones en su hogar, porque él es la cabeza, mientras que la mujer es el corazón.

Una definición extrema de masculinidad involucra la transferencia de comportamientos agresivos, como un desahogo apropiado para la frustración varonil. Entonces “la masculinidad esta definida como la ausencia de cualquier huella de feminidad o de interés en los hombres que pueda interpretarse como homosexualidad” (Garita: 2001:23).

Los roles masculinos parecen ser una camisa de fuerza aún más ajustada y rígida que los roles femeninos, el miedo de verse como afeminado dominaría ampliamente las definiciones culturales de la virilidad. Así el importante papel de la “policía de género” desempeñado por los pares, siempre dispuestos a evidenciar los comportamientos afeminados o poco masculinos.

Entonces es evidente que la relación con los pares, inter e intragenérica, es vital en el proceso de socialización de los hombres, en los roles de género y guiones sexuales, donde se imponen expectativas extremadamente rígidas a sus miembros, como ejemplo, según señala Garita, los adolescentes que se asocian con colegas sexualmente experimentados tienen muchas más posibilidades de convertirse en sexualmente experimentados ellos mismos, o bien, se refuerza la naturaleza típicamente competitiva del mundo social de los hombres. Lo cierto es que se fortalecen los roles tradicionales de hombre proveedor y mujer responsable de la vida doméstica (Garita: 2001:30).

4. FEMINIDAD



Las mujeres en la sociedad, ocupan una posición de subordinación respecto a los hombres, el sistema patriarcal imperante, los dota de poder y autoridad sobre el sexo femenino, a quien se subordina, anulando a sus miembros como personas, como seres pensantes, capaces e independientes.

La base de esta opresión es el sistema sexo/género, o sea “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin: 1996:37)

A partir de ello se organiza la sociedad, se determinan roles y funciones diferenciadas para cada sexo, mediante el género se define la manera en que cada cual debe conducirse, se define lo que es permitido y lo que no, en correspondencia con los intereses del orden social existente. Así, a las mujeres se les designa como misión principal, la de reproducir la humanidad.

La construcción diferencial de los seres humanos, conlleva al trato de las mujeres como objetos, expropiándolas de sí, para satisfacer las necesidades de otros -los hombres y la familia- sus cuerpos son explotados, abusados y su sexualidad negada, pues es de y para otros. Por tanto, el proceso de socialización legitima el poder de dominio de los hombres y de las instituciones sobre las mujeres, cosificándolas y manteniéndolas en sujeción.

De esta manera, el sistema patriarcal otorga al hombre la investidura de autoridad para vigilar y controlar el cumplimiento de la mujer, de los roles que le han sido asignados. Surge así el maltrato como expresión de poder en la relación hombre/mujer, justificando el uso de la violencia en él, ante el incumplimiento de ella o cualquier intento de salirse del camino trazado.

Esta sujeción de la mujer al hombre es una de las características de la familia patriarcal, condición que también ha sido reforzada desde la religión, “más que aceptado socialmente que el varón ponga orden en el ámbito doméstico le es exigido este papel y la violencia es un detalle instrumental que encuentra así justificación” (Walker:1990.:s.n.).

Lévi-Strauss, citado por Gayle Rubin (1996:51), plantea que el matrimonio es una forma básica de intercambio de regalos, los cuales son las mujeres, quienes se constituyen en los objetos que los hombres intercambian con otros hombres; ellos son los asociados y beneficiarios en la transacción. Para participar en el intercambio es necesario tener algo para dar, si los hombres pueden dar a las mujeres, ellas no pueden darse a sí mismas, por tanto, son solo los objetos del intercambio.

Esto evidencia que el intercambio de mujeres ubica la opresión de ellas, en sistemas sociales antes que en la biología, son objeto de transacción por el simple hecho de ser mujeres.

El intercambio de mujeres tiene lugar en los sistemas de parentesco, en los que además se intercambia acceso sexual, situación genealógica, linajes, derechos y personas, en sistemas concretos de relaciones sociales, que especifican que los hombres tienen ciertos derechos sobre sus parientes mujeres, que ellas no tienen sobre sí mismas. En ese sentido, argumenta Lévi-Strauss, que existe un tabú del incesto, que prohíbe las uniones dentro de un grupo, imponiendo así la exogamia; no tanto por prohibir el matrimonio con la madre, hermana o hija, sino para obligar a

darlas a otro. Así, los hombres tienen derecho de concesión, pero no de propiedad de sus parientes mujeres.

Lévi-Strauss considera, que el tabú del incesto y los resultados de su aplicación dieron origen a la cultura y con esta la derrota histórica mundial de las mujeres y que cambiar esta situación implicaría la casi imposible tarea de transformar o erradicar la cultura. Al ver el intercambio de mujeres como un principio fundamental del parentesco, permite considerar que la subordinación a que son sometidas, puede ser vista como producto de las relaciones que producen y organizan el sexo y el género.

Desde el punto de vista del sistema del parentesco, “la sexualidad femenina preferible sería una que responde al deseo de otros, antes que una que desea activamente y busca una respuesta; la organización social del sexo se basa en el género, la heterosexualidad obligatoria y la constrictión de la sexualidad femenina” (Rubin: 1996: 58 y 62).

Se establece una jerarquía entre hombres y mujeres, basado en las diferencias de acuerdo al sexo, a partir de las cuales asigna a cada cual un conjunto de atributos, conductas, valores y normas, que determinan el género.

Así, el orden social genérico “construye a los hombres como seres completos, limitados, superiores a las mujeres, como seres que concretan el bien, la razón y la verdad, conductores de sí mismos, de las mujeres y del mundo. Construye a las mujeres marcadas por incompletud, la ilimitación y la inferioridad, subordinadas y dependientes de los hombres” (Lagarde: s.f.: 54).

La feminidad entonces, responde a una construcción social, más que a una condición biológica y está cargada de una serie de imposiciones socioculturales, que se espera asuman las mujeres como parte del ser, en el contexto de una sociedad androcéntrica, que privilegia lo masculino.

4.1 Exigencias de la feminidad

Como se ha mencionado, el género designa la identidad de la mujer y el hombre, quienes al reconocer que pertenecen a un sexo determinado, asumen los roles que este implica, reforzando el sentido de lo femenino y lo masculino. Es una construcción simbólica, en la cual se espera de la mujer un comportamiento femenino, mediante características como sumisión, ternura, intuición, pasividad, dependencia, fragilidad, abnegación y entrega, ser maternal, recatada, débil y sentimental, entre otras.

Ser mujer implica vivir desde una condición inferiorizada, a partir de la cual es tratada como objeto, al servicio de otros, invisibilizada y menospreciadas sus capacidades. Desde niña es educada para ser madre y esposa, se le inculca que debe servir, complacer y esperar que un hombre de sentido a su identidad femenina.

En cuanto al afecto, el que una mujer se sienta amada implica el ofrecimiento de bienes materiales, mientras para que un hombre se sienta amado, exige la subordinación de la mujer hacia él, desde su sexualidad, capacidad reproductiva y fuerza de trabajo en el hogar.

En el orden de géneros el cuerpo es el máspreciado objeto de poder y con base a el se construyen dos sexualidades, la de los hombres y la de las mujeres, “se reconocen dos tipos de cuerpos diferenciados, el masculino y el femenino, y sobre ellos se construyen dos modos de vida..., dos modos de ser y de existir, uno para las mujeres, otro para los hombres” (Lagarde:s.f.:55)

A su vez, el género establece una moral sexual diferenciada para la mujer y para el hombre, de ella se espera que conserve su virginidad hasta el matrimonio, en el cual debe ser monógama y fiel; mientras que de él se espera una iniciación sexual

temprana, que le permita tener amplia experiencia en el campo, fomentando así la poligamia y justificándose la infidelidad.

La sexualidad femenina es castrada desde la niñez, sea como sucede en algunas sociedades, mediante la amputación del clítoris o en otras, con la amputación psicológica del deseo, con la represión y el castigo, quemándolas en la hoguera por prostitutas o con el rechazo, estigmatización y sanción social calificándolas de inmorales, sucias y perversas.

Se mide el valor de una mujer en función de su entrega pura y casta, al hombre que va a ser su dueño, que la posea única, que la haga suya, trofeo preciado de su poder ante la sociedad, ante los otros hombres. Así, cuando una mujer ha tenido experiencias sexo genitales previas a la convivencia en pareja, no importa bajo cuales circunstancias, es motivo de desprecio y repudio por desobedecer mandatos. Automáticamente el hombre, adquiere el derecho de castigarla, maltratarla y denigrarla en pago por su falta.

La sexualidad es un espacio donde no solo se ejerce la violencia, la impunidad y coacción masculinas sobre las mujeres, sino también la represión del deseo femenino, (Lagarde: s.f.: 280-286.).

Prueba de ello, es el abuso sexual contra las niñas, las adolescentes y las mujeres adultas, práctica tan arraigada en nuestra sociedad y en torno a la cual giran una serie de mitos, justificantes de la enajenación y la brutalidad a la que son sometidas las víctimas, a quienes se termina culpabilizando o haciéndolas responsables.

Debido a que mujeres y hombres han sido socializados mediante una pedagogía erótica, es aceptada esta pseudo relación: seducción-conquista-atentado erótico, habiendo interiorizado las mujeres que su cuerpo y su sexualidad, son los que le dan sentido en la sociedad; una identidad de género femenina que implica que

cada mujer sea desplazada de sí misma, para ser habitada por los otros, los hombres.

Si el poder está asociado con la fuerza y el sexo femenino con la subordinación, no es de extrañar que la violencia aparezca como expresión de la relación entre hombres y mujeres. La violencia contra las mujeres asume diferentes manifestaciones, como la del sojuzgamiento económico, de la imposición de la decisión, del engaño, de la infidelidad, del abandono. La violencia afectiva y corporal -reconocida como crueldad mental y como violencia física y "sexual"- implica gritos, maltrato, humillación, distintos grados de ultraje erótico, el secuestro, golpes, la tortura y la muerte.

Según Walker (1990:s.n):

"para las mujeres, un sistema cultural que hace de la vivencia sentimental una conducta inapropiada frente a una "actitud racional", abre una tabla de valoración sexista, sostenida en una diferenciación de roles por los cuales los varones socializados desde pequeños en la renuncia de la intensidad del sentimiento y a casi toda manifestación de éste, se ven pautados para conducir sus relaciones afectivas bajo un código no coincidente con el femenino. A las mujeres se les adjudica socialmente la calificación de irracionales y emotivas por naturaleza".

Se reconoce como símbolo cultural de la feminidad, la debilidad física, emocional e intelectual de las mujeres, quienes son educadas para sentir temor hacia los hombres, puesto que, se parte de que ellas son siempre más débiles; se ha creado el mito de que no saben lo que hablan, que lo que dicen tiene poca importancia, que no se puede esperar que tengan un pensamiento reflexivo, que estén bien informadas acerca de temas de actualidad; aunque muchas veces ni siquiera se les ha permitido opinar de sí mismas y de sus necesidades.

En síntesis, el sistema patriarcal establece para las mujeres roles particulares, que anulan sus posibilidades de desarrollo, autonomía personal, toma de decisiones, expresión de sentimientos y pensamientos.

5. PODER

El poder se define según Weber (citado por Martín: 1999:92) como la habilidad de personas o grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos. Los que tienen poder tienen los medios para sobornar o castigar a los que vienen a obedecer sus exigencias. Existe una legitimación de la desigualdad de oportunidades.

El poder se concibe como el proceso mediante el cual las personas o grupos ganan o mantienen la capacidad para imponer su influencia sobre otros. Una vez que el poder queda establecido, también se establece el empleo explícito de mandatos, exigencias con sus correspondientes consecuencias ante el incumplimiento de los mismos.

Según Martín: (1999:112-114) tiene tres características esenciales, se da en las relaciones sociales, se basa en la posesión de recursos y produce un efecto en la misma relación. El producto central del poder es la dominación.

Existen varias modalidades de poder, a saber:

- **coercitivo**: alguien se somete a otro/a bajo amenaza,
- **basado en al fuerza**: se fuerza materialmente a someterse a las imposiciones del otro/ sin posibilidad física de alternativa,
- **manipulativo**, ocurre sin que la persona se de cuenta de que se está imponiendo su forma de actuar,
- **influencia**, no aparece la coerción, la fuerza ni la manipulación, la persona acepta voluntariamente,
- **basado en la autoridad**, es decir se reconoce la imposición de otra persona, al considerar su capacidad.

5.1 Las Relaciones de Poder en el Sistema Sexo – Género

Laura Guzmán (1990:s.n.) indica que la inseguridad es el fundamento de la carencia de la personas por el poder y el control, y lo justifica desde el sistema sexo – género señalando que

- a. Existe una fuerza o deidad poderosa, invisible e irrefutable o bien a instituciones que aparecen como más poderosas que nosotros, delegando en ellos la carga de nuestra inseguridad y reconociendo la dependencia y subordinación.
- b. Ocurre la sumisión a un “gobernante” o persona. Otra forma de respuesta es el control sobre algo, principalmente alguna persona, lo que crea la ilusión de poder. El dicho “El hogar del varón es su castillo” explica como la persona – frágil en un contexto mayor – se puede sentir fuerte y con control cuando ejerce poder sobre aquellos que son menos poderosos. *El poder sobre otras personas crea la ilusión de controlar el propio destino.*
- c. La diferenciación entre roles sexuales y de género, simboliza la relación de poder en la cual cada grupo actúa sistemáticamente para ejercer su poder sobre otro. El grupo más poderoso impone sus demandas; el menos poderoso desarrolla formas para subvertir los deseos del primero..
- d. Nadie está dispuesto a renunciar a su poder, por lo que se trata de mantener su influencia.
- e. El poder se ejerce a través del control de recursos. Cada género cultiva y protege sus propios recursos, buscando paralelamente devaluar, negar, disminuir o capturar los recursos del otro grupo.

- f. Los poderosos y las sin poder aceptan su condición como el resultado inevitable de habilidades y predisposiciones innatas. No se reconoce la influencia de la cultura, las leyes y las instituciones en estos arreglos. El grupo dominante considera que es más competente y que por eso está donde está. Por esto merece estar en control.
- g. Los poderosos sienten que tienen que proteger y controlar a quienes son más vulnerables. Esto hace que los hombres con poder tengan dificultad para captar detalles o la importancia de las contribuciones de las mujeres o los hombres menos poderosos.

Las relaciones de poder caracterizan el orden de género, debido a que en una sociedad patriarcal, la mayoría de las personas consideran que este orden es invariable, los hombres ocupan posiciones superiores y las mujeres las inferiores desde el modelo hegemónico de la masculinidad, ocurren tanto en las relaciones conflictivas como en las que no lo son.

De esta manera, el poder es un atributo genérico de la condición de hombre ejercida sobre las mujeres y otras categorías sociales consideradas como vulnerables y que tiende a ser reforzada por las diferentes instituciones como la familia, la iglesia, la escuela; y el Estado en general, al expresarse como síntesis de políticas de fuerza, normas, pactos, mandatos, conflictos, coerciones, dentro de los contenidos de la ideología dominante, que es eminentemente patriarcal.

5.2 Poder en las relaciones intergenéricas e intragenéricas:

La organización intergenérica esta basada en el poder y se proyecta en el ámbito simbólico de subordinación y dominio entre los géneros. Se expresa en todas las dimensiones de la vida: económicas, sociales, jurídicas y otras.

Implica una relación de superioridad, que significa la capacidad de controlar y decidir sobre la vida del otro/a, y que se construye bajo parámetros patriarcales, capitalistas y androcentristas.

De este modo, estos poderes asignados a los hombres les permite decidir desde la condición masculina, los deberes de los/as otros/as y sus obligaciones, a la vez les permite ejercer un control de los recursos humanos reales e imaginarios. Por lo que, “en la mayoría de los ámbitos de la vida los hombres deciden aspectos esenciales en la vida de las mujeres: si se casan o no, si se estudia o no, si se sale o no del espacio doméstico”. (Lagarde: 1992:15).

Al mismo tiempo se puede decir que, existen un conjunto de poderes intragenéricos practicados por las mujeres entre las mujeres y por los hombres entre los hombres. “En el caso de las mujeres las relaciones de poder se basan en el extrañamiento², en cambio, en los hombres se superponen a una básica identificación política” (Lagarde: s.f.:66). Las vinculaciones entre las manifestaciones de poder en las relaciones genéricas, conformar el orden de una sociedad.

Las relaciones de poder están presentes y dan vida al sistema de estratificación social. Mujeres y hombres forman parte y se relacionan en un sistema sexo – género por medio de la sexualidad, el matrimonio y la procreación. Este sistema aumenta la imposibilidad de que puedan vivir separados, a diferencia de otros sistemas. La segregación se aplica para separar a las mujeres de otras mujeres. Esto debilita la solidaridad, así como la conciencia sobre aquellos factores que generan el la ausencia o minimización del poder.

6. EQUIDAD DE GÉNERO

El mundo masculino y femenino esta en constante relación, el cual se caracteriza por el contexto geográfico y cultural en el que se manifiesta, no existen dos mundos diferentes, “la realidad, lo que se llama universo cultural es uno sólo para hombres y

² En lo añorado, productos de su “destierro”, “expropiación”, “cosificación”.

para mujeres. Lo que sucede es que el espacio masculino es dominante y es el que crea o recorta el espacio femenino” (HeiKel, 2003:26).

La categoría género pone en evidencia la asimetría en las relaciones entre los sexos, y rompe con las distinciones significativas biológicas como distinciones entre las mujeres y los hombres, ubicando las diferencias en el terreno simbólico.

La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que mujeres y hombres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres. Por eso se habla de igualdad de oportunidades, es decir, que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades en todas las situaciones y en todos los ámbitos de la sociedad, que sean libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones.

El medio para lograr la igualdad es la equidad de género, “entendida como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades”. (Ferrino: s.f.:s.n.). La equidad de género implica la posibilidad de utilizar procedimientos que consideren las desigualdades desde su origen; medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades.

Estas medidas son conocidas como acciones positivas o afirmativas, pues facilitan a las personas consideradas como vulnerables, mujeres, niñas y otras, el acceso a oportunidades, que permitan el ejercicio de sus derechos considerando las diferencias.

7. VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

7.1.- Origen social y caracterización

La violencia es un fenómeno multicausal, que se ha venido reproduciendo generacionalmente, hasta convertirse en un problema estructural arraigado en nuestra sociedad, adquiriendo manifestaciones y características particulares, de acuerdo con la realidad social, política, económica e histórica de cada país o grupo poblacional, como lo es en el ámbito de la familia, mediante la violencia intrafamiliar.

La violencia intrafamiliar tiene lugar en la sociedad patriarcal, definida como “la organización social basada en un sistema jerárquico de poder y gobierno masculino. Los hombres tiene el privilegio del control y el dominio no sólo de la organización social sino de los otros miembros de la misma” (Claramunt: 1998:66).

Esta sociedad se basa en relaciones desiguales de poder, que se caracterizan por ser de dominación y subordinación, de los hombres sobre las mujeres, establece una jerarquía entre ellos y ellas, basado en las diferencias de acuerdo al sexo, a partir de las cuales asigna a cada cual un conjunto de atributos, conductas, valores y normas, que determinan el género.

Es una construcción simbólica, en la cual se espera de la mujer un comportamiento femenino, mediante características como sumisión, ternura, intuición, dependencia, fragilidad, abnegación y entrega, ser maternal, recatada, débil y sentimental, entre otras. Del hombre se demanda lo masculino, que implica ser dominante, calculador, dependiente, racional, viril, fuerte y valiente, protector, conquistador.

El sistema patriarcal otorga al hombre la investidura de autoridad para vigilar y controlar el cumplimiento de la mujer, de los roles que le han sido asignados y por ende de otros miembros de la sociedad más vulnerables como son los niños y las niñas, las personas adultas mayores. Por tanto, el género masculino se identifica con el autoritarismo y la agresividad, encontrando permitido el uso de la violencia

para imponerse sobre otros, en una posición de privilegio; surge así la violencia intrafamiliar como expresión de poder en la relación hombre/mujer, donde se preserva y encuentra su lugar.

Puede afirmarse entonces que, el núcleo constitutivo de la violencia es el poder con características patriarcales de ejercicio vertical, el cual remite simbólicamente a la fuerza, sea física o emocional.

Las relaciones de poder dominación/subordinación se materializan en la división de la vida en la esfera pública y privada, asignando estos espacios a las personas, de acuerdo con su género; así se asigna a los hombres al mundo público y a las mujeres al mundo privado.

Esta dicotomía hace que la violencia que sufren, principalmente las mujeres en la vida privada, sea invisibilizada socialmente. “La violencia contra la mujer se constituye en una forma de violencia específica³ legitimada socialmente, que le establece roles específicos, que anulan sus posibilidades de desarrollo, de autonomía personal, toma de decisiones, expresión de sentimientos y pensamientos; mientras que adjudica al hombre una posición de privilegio, de poder” (Lagarde: s.f. :70).

Según Kaufman (s.f.:43), “la violencia masculina contra las mujeres es la forma más común de violencia directa y personalizada en la vida de la mayoría de los adultos”. La familia, constituye el lugar donde los hombres pueden expresar abiertamente sus sentimientos y descargar sus emociones ante los miembros más vulnerables

Las prohibiciones ideológicas dominantes y las medidas jurídicas, no impiden que la violencia sea característica de las relaciones entre hombres y mujeres, y de las

³ Aquella con la que hemos podido vivir desde siempre, la que no pone en riesgo el orden ni la reproducción social, sino que muy por el contrario, contribuye a preservarlo.

instituciones en que éstas ocurren, llámense organizaciones sociales, políticas, la división sexual del trabajo, la maternidad y paternidad, la conyugalidad y la familia. Las formas en que las víctimas viven la violencia, se toleran públicamente mediante las leyes, los medios de comunicación, la iglesia, la educación y otras instituciones que las legitiman y las justifican.

De acuerdo con Claramunt (1998:55-56), la violencia doméstica tiene tres características centrales, que contribuyen con la explicación del origen de la misma:

- Está institucionalizada en nuestro sistema social.
- Es unidireccional. Esta segunda característica significa que la violencia doméstica está perpetrada generalmente por varones adultos en contra de mujeres, niños y niñas.
- La conducta violenta contra la esposa, compañera, novia, las niñas, los niños y otros grupos socialmente vulnerables, es un comportamiento socialmente aprendido.

En toda forma de violencia institucionalizada, se legitiman las justificaciones para su ocurrencia, estas justificaciones, o mitos, buscan distorsionar la realidad de la violencia y de quienes la ejercen, culpabilizando así a las víctimas y liberando de responsabilidad a quienes la ejecutan, además de negar o minimizar sus consecuencias.

La violencia intrafamiliar es también una manifestación de la violencia institucionalizada, siendo justificada por las diferentes instituciones sociales como un recurso necesario para mantener el orden dentro de la familia, de modo que, la regulan pero no la prohíben (Claramunt: 1998:59). Esto conlleva que entre los mitos que sustentan la violencia intrafamiliar no solo se busca justificar la agresión por la provocación, sino también referir que quien actuó de esa forma lo hizo con buenas intenciones.

El hecho de comprender que la violencia doméstica tiene un carácter unidireccional, como producto del aprendizaje social en un medio cultural que la legitima y no como una condición biológica masculina, abre la posibilidad de modificar esta forma de relación entre hombres y mujeres hacia formas equitativas y de respeto mutuo.

La violencia intrafamiliar tiende a empeorar con el tiempo, lo que comienza como abuso emocional, posiblemente críticas e insultos, puede llegar a violencia física, que más tarde termine en muerte. Hazin y Rosario (sf:sn.), plantean como factores precipitantes de este fenómeno, los siguientes:

1. “La observaciones de agresiones entre el padre y la madre (o quienes fueron los modelos de crianza).
2. Altos niveles de estrés cotidiano, cuando mayor es mayor las posibilidades de agresión.
3. Los patrones de crianzas hacia los hijos.
4. La aceptación y permiso cultural que hace la sociedad de la agresión física, psicológica y sexual a la mujer.
5. La ausencia de consecuencia que fomentan una conciencia reflexiva frente al uso de la violencia como único estilo para convencer a los demás de la demanda individual”.

Por otra parte, señala Claramunt (1998:79-82) que la violencia intrafamiliar se diferencia de otras formas de violencia, porque ocurre en una relación donde se espera protección y apoyo. Agrega que, según la Asociación Psicológica Americana, las diferencias centrales entre la violencia intrafamiliar y otras formas de violencia son:

- a- “La víctima desea escapar de la violencia, pero al mismo tiempo, anhela pertenecer a una familia. El sentimiento de lealtad y fuerte vínculo emocional son los poderosos oponentes al deseo de huir o denunciar a su agresor, aún cuando la víctima reporte el abuso, puede luego negarlo o minimizarlo.
- b- El afecto y la atención pueden coexistir con la violencia y el abuso. Muchas relaciones abusivas presentan un ciclo recurrente de actos agresivos y períodos de reconciliación.
- c- La naturaleza de las relaciones familiares crea las oportunidades para que la violencia se repita. El riesgo a la revictimización, es una de las características

centrales que diferencian la agresión familiar de la que ocurre entre extraños, lo cual se explica por la continuidad y permanencia de las relaciones íntimas o de parentesco.

d- La intensidad de la violencia doméstica tiende a incrementarse con el tiempo aunque, en algunos casos, la agresión física consigue decrecer o detenerse.

e- La violencia familiar. Es una de las formas más frecuentes y peligrosas de todas las interacciones violentas. Por siglos, ha sido considerada como un asunto privado que no está sujeta a la jurisdicción. Por lo tanto, además de tener menos consecuencias legales, la sociedad le presta menor atención”

En la violencia intrafamiliar las personas menores de edad, se encuentran en una doble condición de riesgo, por la posición de vulnerabilidad que ocupan en sus familias, carentes de autoridad y dependientes, como porque han sido consideradas, históricamente, como propiedad de sus padres y madres.

Plantea Quirós (1997:34), que la violencia en la familia contra las niñas y los niños, es reflejo de la desigualdad, la interiorización y expropiación de derechos que vive la niñez en nuestra sociedad. “Muchas personas ejercen un gran poder sobre las niñas y los niños porque tienen más edad, mayor experiencia, conocimientos, poder económico y, sobre todo porque tienen el poder de conservar sus vidas (satisfacen deseos y necesidades)”

Entre las principales causas que contribuyen al maltrato infantil, se conocen diversos patrones culturales, que vale la pena mencionar (Quirós: 1997:43):

- “Raíces históricas de la concepción de la niñez como seres inferiores e irracionales.
- La obediencia y la disciplina como valor esperado en la niñez, asociado a buena niña y buen niño.
- La necesidad del castigo físico o emocional, para “educar o corregir la desobediencia”.
- La cólera como estado emocional asociado a frustración, que desencadena maltrato, más que solo castigo.
- La falta de información de los niños y las niñas sobre sus derechos, su cuerpo y formas seguras de enfrentar situaciones abusivas.
- La carencia de sistemas de apoyo para dar ayuda.

- La falta de poder de la niñez frente a los adultos.”

Las niñas y niños maltratados, a menudo presentan indicadores de comportamiento que delatan su situación. Existen indicadores que no necesariamente son específicos al hecho de padecer violencia en el hogar, pero la integración de algunos de ellos y la observación continua, pueden llevar a identificar que son víctimas. Algunos de los indicadores que con más frecuencia se asocian al maltrato y abuso infantil, son (Andrade: 2002:sn.):

- “Las ausencias reiteradas a clase.
- El bajo rendimiento escolar y las dificultades de concentración.
- La depresión constante y/o la presencia de conductas auto agresivas o ideas suicidas.
- La docilidad excesiva y la actitud evasiva y/o defensiva frente a los adultos.
- La búsqueda intensa de expresiones afectuosas por parte de los adultos, especialmente cuando se trata de niños pequeños.
- Las actitudes o juegos sexualizados persistentes e inadecuados para la edad.
- La alteración de los patrones normales de crecimiento y desarrollo.
- La persistente falta de higiene y cuidado corporal.
- Las marcas de castigo corporales.
- El embarazo precoz”.

Las consecuencias que deja el maltrato son rechazo, temor, culpa, vergüenza, enojo, baja autoestima, depresión y soledad, como también se asocia los problemas de conducta en niñas y niños, con experiencia de maltrato.

Se ha observado que comparando a infantes que son víctimas de agresión con otros/as que no lo son, los primeros/as manifiestan más problemas de conducta, tanto cuando la información procede de los padres y madres, como cuando procede de los maestros y las maestras. Las conductas que se habían descrito en estos

niños/niñas han sido: agresividad verbal y física, hostilidad, oposición, robos, mentiras y ausentismo, entre otras.

Refiere Andrade (2002:s.n.) que, “algunos niños sienten temor de hablar de lo que les pasa porque piensan que nadie les creerá. Otras veces, no se dan cuenta que el maltrato del cual son objeto es un comportamiento anormal, así aprenden a repetir este "modelo" inconscientemente. La falta de un modelo familiar positivo y la dificultad en crecer y desarrollarse copiándolo, aumenta las dificultades de establecer relaciones.

Los niños sufren, se vuelven tristes y agresivos, no pueden asumir responsabilidades dentro de la familia o en la escuela, dejan de asearse, estudiar y de ser respetuosos y se refugian en amistades que asumen conductas viciosas y reprobadas por la ley, como el alcoholismo, la drogadicción y la delincuencia” Además, se van convirtiendo en futuros agresores y agresoras.

7.2 Concepto y manifestaciones

La Ley Contra La Violencia Doméstica (Nº 7586), aprobada en nuestro país en 1996, la define como todo acto u omisión que cause daño a la integridad física, emocional, sexual y patrimonial de una persona, en la que media una relación de parentesco⁴.

Cecilia Claramunt (1998:7), integra en la definición, relaciones en las que pueden mediar los vínculos íntimos entre las personas involucradas. Asimismo, plantea que “el tipo de relación existente, entre la persona que sufre la agresión y quien la ejecuta, constituye el elemento central para que el abuso físico, sexual, emocional y

⁴ Se entenderá parentesco, como la relación de adopción, afinidad o consanguinidad hasta tercer grado inclusive, por vía ascendente, descendente o colateral, originada en un vínculo jurídico, biológico o de unión de hecho. (Ley contra la violencia doméstica # 7586, San José, Costa Rica, 1999).

la negligencia se califiquen como manifestaciones de violencia doméstica. Puede decirse que involucra seres humanos en una de las subsecuentes relaciones:

- Adulto/a- adulto/a
- Adulto/a-niño/a
- Adulto/a-anciano/a”

La autora mencionada, también apunta que la definición de violencia intrafamiliar se concreta tomando en cuenta las siguientes disposiciones:

“a) Cualquier acto de naturaleza abusiva o negligencia contra niños, niñas, adolescentes, personas adultas, ancianas o con alguna discapacidad, que se presente al interior de una familia biológica o adoptiva, en albergues de cuidado temporal o permanente y en grupos o sectas que funcionen como familias, se considera violencia doméstica.

b) La observación de cualquier acto de naturaleza abusiva al interior de la familia o grupo que funcione como familia, cometido por quienes tiene mayor poder y autoridad en contra de niños, niñas, adolescentes o personas que tienen una posición de dependencia .

c) Cualquier acto de naturaleza abusiva entre dos personas adultas que mantienen una relación íntima entre ellas. Involucra parejas heterosexuales u homosexuales, casadas o no, antiguos esposos, amantes y parejas que comparten hijos, estén o no involucradas actualmente en relaciones sexuales” (Claramunt: 1998:8).

Las manifestaciones de la violencia intrafamiliar revisten las más variadas formas, desde el abuso físico hasta el abuso sexual, psicológico y/o económico, pudiendo integrarse a la vez todas las dimensiones del daño en una sola víctima.

A continuación, se destacan las distintas formas de abuso contra niñas y niños, en el contexto de la violencia intrafamiliar, de acuerdo con Eda Quirós (1997:35-36).

Abuso físico: ocurre cuando una persona, miembro de la familia, está en una relación de poder con un/a menor de edad y le inflige daño no accidental

provocando lesiones internas, externas o ambas. Se manifiesta con: castigo crónico no severo, mordiscos, fracturas, quemaduras, golpes, raspaduras, desgarros, hematomas, sacudidas, daños en la piel, tejidos superficiales y órganos internos.

Abuso emocional: toda acción u omisión que dañe la autoestima o el desarrollo de una persona menor de edad. Es toda acción cometida contra una niña o un niño que daña su integridad emocional, la concepción y el valor de sí misma/o o la posibilidad de desarrollar todo su potencial como ser humano.

Se manifiesta mediante insultos constantes, ridiculizaciones, manipulación, amenazas, explotación, comparaciones, gritos, culpabilizar, dejarle de hablar, promesas falsas, se le impide tener amistades, rechazo y encierro, entre otras.

Abuso por descuido o negligencia: son acciones u omisiones de los padres, encargados o guardadores de los niños y las niñas, que no satisfacen sus necesidades básicas teniendo la posibilidad de hacerlo. Priva a la niñez de protección, alimentación, cuidados higiénicos, vestimenta, educación, atención médica y supervisión, les dejan en total abandono.

Se evidencia en estados desnutrición, enfermedades a repetición, lesiones por accidentes, deambulación, descuido de la presentación personal e impedirles estudiar.

Abuso sexual: es todo acto en el que una persona en una relación de poder, involucra a una persona menor de edad en una actividad de contenido sexual, que propicia su victimización y de la que el ofensor obtiene gratificación. Incluye tocamientos, exhibicionismo, acoso sexual, sodomía, violación genital anal o con un objeto, exposición o involucramiento en pornografía y sexo oral.

Abuso patrimonial: acción u omisión que implica daño, pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, bienes, valores, derechos o recursos económicos destinados a satisfacer las necesidades de una persona menor de edad. Puede identificarse en la destrucción de pertenencias personales de los niños y las niñas, mal uso o desvío de fondos económicos que les pertenecen a ellos y ellas, desaparecer o matar a sus mascotas.

8. DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos desde su creación han sido causa de debate internacional, hasta convertirse en un imperativo legal, que ha implicado el compromiso de los Estados, no solo en la firma y ratificación de convenios, códigos, proyectos y leyes, sino también en su cumplimiento y ejecución.

De acuerdo con Pedro Nikken (1994:s.n.), el concepto de derechos humanos, tiene que ver con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado, el cual debe reconocer que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos, que se le deben respetar y garantizar. Define entonces, los derechos humanos como “atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en deber de respetar, garantizar o satisfacer”.

Se sustentan en el reconocimiento y protección de la persona y suponen tres niveles de obligaciones para el Estado:

- el deber de respetar el derecho, es decir, abstenerse de cometer violaciones,
- el deber de proteger el derecho, se refiere a prevenir violaciones cometidas por actores no estatales, y
- el deber de promover el derecho, implementando todas las medidas necesarias para asegurar el pleno ejercicio del derecho en cuestión, (Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, 2000).

Los derechos humanos, además, comparten cuatro características comunes: son indivisibles, por eso ninguno es más importante que otro y no existe jerarquización

entre ellos; son integrales, porque las personas necesitan de todos los derechos para alcanzar un desarrollo pleno; son universales, por tanto, válidos para toda la humanidad; y son históricos, o sea, existen producto de las contradicciones sociales y movimientos impulsados por personas que reivindican sus necesidades.

Se hace necesario hablar de los derechos humanos, como base fundamental de todos los derechos, entendidos como garantías legales universales que protegen a los individuos y grupos frente a acciones u omisiones que puedan afectar sus libertades y su dignidad humana. Los documentos base que conforman la Carta Internacional de Derechos Humanos son:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

8.1 Derechos Humanos de la niñez

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, se puede afirmar que los derechos de la niñez están implícitos en los Derechos Humanos.

Como parte de esa afirmación, la protección y garantía de los derechos de la infancia, ha implicado el desarrollo de estrategias y acciones, de carácter jurídico y político, hasta lograr el respaldo normativo, para que las niñas, niños y adolescentes gocen de sus derechos, con la misma legitimidad que las personas adultas.

La Convención de los Derechos del Niño, destaca los siguientes puntos:



- La familia como núcleo de la sociedad.
- Los niños y las niñas tienen derechos preferenciales.
- El y la adolescente tiene derecho a la protección y a la educación integral.
- La seguridad social es un servicio público.

Constituye la integración más completa de los derechos que se considera internacionalmente, donde las y los titulares son las personas menores de edad:

- 1) Derecho a la Vida.
- 2) Derecho a la Identidad.
- 3) Derecho a la Familia.
- 4) Derecho a la Educación.
- 5) Derecho a la Salud.
- 6) Derecho a la Igualdad.
- 7) Derecho a la participación, libertad de expresión e información.
- 8) Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia, religión y de practicar su propia cultura y lengua.
- 9) Derecho al juego y la recreación.
- 10) Derecho de los niños/as y adolescentes de recibir atención especial por discapacidad.
- 11) Derecho a la protección integral contra el abuso y la explotación sexual comercial.
- 12) Derecho a la protección integral contra el traslado ilícito o retención ilícita de niños/as y adolescentes.

- 13) Derecho a la protección integral contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso.
- 14) Derecho a la protección integral contra el uso y explotación relacionada con estupefacientes.
- 15) Derecho a la protección integral contra la venta y tráfico de niños/as y adolescentes.
- 16) Derecho a la protección integral contra el maltrato, abuso y todas las formas de explotación.
- 17) Derecho a la protección integral contra la participación de niños/as y adolescentes en conflictos armados.
- 18) Derecho a la protección integral ante situaciones de privación de libertad.
- 19) Derecho a la protección integral de los niños/as y adolescentes refugiados o desplazados.
- 20) Derecho a la protección integral de los niños/as y adolescentes en caso de estar privados de sus padres.
- 21) Derecho de los niños/as y adolescentes a la protección de su vida privada.
- 22) Derecho de los niños/as y adolescentes a vivir en un medio ambiente saludable.
- 23) Derecho de los niños/as y adolescentes a la protección contra la tortura, trato o penas crueles.

La Convención marca la transición en la consideración de la niñez como objetos de protección, según lo establecía la legislación hasta entonces vigente, a un nuevo paradigma de consideración de las personas menores de edad como sujetas de derechos en condición particular de desarrollo. Este nuevo paradigma se sustenta en la Doctrina de Protección Integral, que de acuerdo con Rita Maxera (UNICEF: 1999:12) contempla tres principios básicos:

8.2 La condición de sujetos de derecho de los niños, las niñas y los/las adolescentes:

Se refiere a que toda niña, niño y adolescente poseen todos los derechos de los adultos y las adultas, así como, derechos especiales debido a que no siempre conocen sus derechos y no tienen condiciones por sí mismas/os para hacerlos valer y exigir que se cumplan. Por eso es deber de la familia, la sociedad y el Estado hacerlos respetar.

“La consecuencia jurídica necesaria del reconocimiento de la condición de sujetos de derechos en condición particular de desarrollo de las personas menores de edad es la atribución de responsabilidades precisas según el grado alcanzado en la etapa de desarrollo, que también es correlativo al aumento de la esfera de libertad a medida que se avanza en ese proceso que va desde el nacimiento a la adultez” (UNICEF: 1999:7).

8.3 El interés superior del niño, la niña y el/la adolescente:

Consiste en un principio jurídico garantista, por lo que al reconocer la Convención los derechos de la niñez, el interés superior sería la garantía de vigencia de esos derechos. Es un principio de interpretación y de integración, de interpretación en tanto reconoce el carácter integral de los derechos humanos de las niñas, los niños y las/las adolescentes, en la resolución de los conflictos entre derechos contenidos en la Convención; y es de interpretación porque permite llenar los vacíos normativos.

El interés superior hace posible priorizar en la política pública, a la niñez y la adolescencia.

En síntesis, “la determinación del interés superior deberá considerar:

a) Su condición de sujetos de derechos y responsabilidades

- b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve.
- d) La correspondencia entre el derechos individual y social” (UNICEF: 1999:8).

8.4 Nuevas relaciones jurídicas entre las personas adultas y las personas menores de edad

La Convención establece que si bien las personas menores de edad son sujetas de derechos, también tienen responsabilidades acorde con la etapa de desarrollo en que se encuentran y que tiene una sujeción al poder legítimo de las personas adultas como son sus progenitores y progenitoras, encargados/as y maestros/as entre otros (UNICEF: 1999:17).

Las personas adultas ejercen un poder respecto a las niñas, los niños y adolescentes, en su obligación de protegerlas/os, sin embargo, cuando abusan de ese poder, deja de ser legítimo y constituye una violación a sus derechos. Ese poder no es arbitrario, sino que nace de una relación jurídica entre el adulto y la persona menor de edad como titular de derechos y obligaciones, que ante la violación de sus derechos requiere defensa y restitución de los mismos.

El nuevo paradigma de protección integral de la niñez y de la adolescencia, conlleva una transformación cultural que redefine las relaciones intergeneracionales y la concepción de esta población, que necesariamente debe traducirse en la definición de políticas públicas integrales, que les reconozcan como sujetos y sujetas, en su totalidad y que comprometa la responsabilidad compartida, por parte de todos los actores y todas las actoras sociales, en el cumplimiento de sus derechos.

La aplicación de este paradigma, contempla la adecuación normativa y la creación de mecanismos jurídicos de exigibilidad, por parte de los Estados que integran las Naciones Unidas, en el cumplimiento de los derechos de las personas menores de

edad, mediante leyes, reglamentos, convenios y códigos, que en cada país son reflejo de lo pactado internacionalmente.

De esta forma, “el enfoque de derechos humanos de la niñez y de la adolescencia parte de una premisa básica: reconoce en las niñas, niños y adolescentes a sujetos activos que están en capacidad de establecer relaciones reflexivas- acordes a su ciclo de vida- con las personas adultas; pero que también son personas diferentes que experimentan necesidades singulares marcadas por las determinaciones propias de las etapas de formación temprana que están viviendo” (UNICEF: 2000:19).

Busca la integración plena de las niñas, niños y adolescentes, a la sociedad, la familia, la comunidad y la escuela, como personas con iguales derechos, pero que requieren un trato especializado, en razón de su vulnerabilidad por encontrarse aún en desarrollo de sus capacidades potenciales.

Entre el conjunto de derechos que las personas menores de edad gozan, existe un grupo de ellos que son específicos a esta población, por no ser todavía personas adultas; por tanto, de acuerdo con Maxera (UNICEF:1999:21), algunos de sus derechos deben analizarse desde la particularidad que su ejercicio plantea, por la de sujeción legítima de estos niños, niñas y adolescentes, a la potestad o al poder de las personas adultas, quienes tienen la obligación de guiarles, educarles y protegerles. Tales están consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y son:

1. Derecho a la familia: se estipula como el derecho humano fundamental ha ser criado y educado por la familia nuclear o ampliada y a ser separado de esta, en forma excepcional, cuando circunstancias graves así lo ameriten. El niño o niña sin familia tiene derecho a ser ubicado (a) en una familia sustituta, en este sentido, la adopción facilita esta posibilidad en forma jurídica, legitimando los lazos de la persona menor de edad con su nueva familia.

2. Derecho a la integridad: se refiere al desarrollo integral, físico, psíquico y social; por lo que se establecen consecuencias jurídicas, a los adultos que encargados de su protección, infrinjan violencia a niñas, niños y adolescentes. Para ello se establece el derecho a la protección estatal, a buscar auxilio y apoyo cuando esté en peligro su integridad física o espiritual.

3. Derecho a la dignidad: se garantiza el compromiso estatal de proteger a los niños, niñas y adolescentes de cualquier forma de explotación y abusos sexuales, como el turismo sexual y el uso ellos y ellas para la realización de material pornográfico; así como del secuestro y su venta o trata para cualquier fin.

4. Derecho a la salud: tiene que ver con el acceso a un nivel de vida adecuado para su desarrollo y atención médica, particularmente la relacionada con la atención primaria, los cuidados preventivos y la disminución de la mortalidad infantil, se destaca la importancia del acceso al seguro social y a programas sobre salud sexual y reproductiva. Este derecho ha conllevado a la creación en distintos países de leyes y códigos que garanticen los derechos de la salud especializada para niñas y madres embarazadas.

5. Derecho a la educación: la escuela desempeña un rol socializador fundamental para el cumplimiento de este derecho, porque es en este ámbito donde las niñas y niños aprenden a vivir la democracia. Por tanto, se establece a los Estados la responsabilidad de hacer cumplir el derecho a la educación, que de acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño, se sustenta en tres aspectos:

- Igualdad de oportunidades mediante enseñanza primaria gratuita y obligatoria, fomento de la enseñanza secundaria, accesibilidad a la educación superior, información y orientación educativa, así como el fomento de la asistencia regular a las escuelas y reducción de la deserción
- Velar porque la disciplina escolar se aplique en forma compatible con la dignidad humana

- Fomentar y alentar la cooperación internacional para combatir el analfabetismo y facilitar acceso al conocimiento

En general, la educación deberá estar orientada al desarrollo máximo de las potencialidades de las personas menores de edad, inculcarles respecto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a los padres, al medio ambiente, a su identidad cultural, su idioma y a otras culturas distintas a la suya.

6. Derecho a ser protegida (o) del trabajo: se orienta a reconocer derechos laborales a los niños, las niñas y adolescentes trabajadores (as), tanto del sector formal como informal de la economía, tomando en consideración su especial condición por la etapa de desarrollo en que se encuentran.

La respuesta debe partir de un enfoque de derechos humanos, tal como lo plantea Gómez Da Costa: “Apoyar a la familia para que apoye sus niños y niñas y no apoyar al niño o a la niña para que apoye a su familia” (UNICEF: 1999:17).

Así, con miras a la erradicación del trabajo infantil, la OIT establece que se debe elevar progresivamente la edad mínima de admisión de empleo para la niñez, hasta un nivel que posibilite el más completo desarrollo físico y mental, que no deberá ser inferior a la terminación de la etapa escolar. Se impone la obligación gubernamental de reglamentar en cada país las prohibiciones a trabajos que signifiquen un obstáculo o impedimento al desarrollo integral.

7. Derecho a la información, a la participación y a la organización: el ejercicio y cumplimiento de estos derechos están directamente ligados al reconocimiento de las niñas, los niños y adolescentes como sujetos de derechos exigibles, con libertad de pensamiento, conciencia, religión y protección de su vida privada.

El derecho a la participación significa el derecho a ser parte de en todos los asuntos que les afectan, a expresar su opinión y que sea tomada en cuenta, este derecho

implica necesariamente estar informados/as de lo que les pasa y lo que sucede a su alrededor; se complementa con los derechos a asociarse y reunirse en forma pacífica y que no vaya en detrimento del derechos de otras personas.

8. Derecho a la recreación, al deporte y a la cultura: todo ser humano y en particular las niñas, los niños y adolescentes, tienen derecho a disfrutar del ocio y el descanso, como parte del desarrollo integral. Derecho al juego y al esparcimiento, a involucrarse en el arte y la cultura en actividades propias de su edad, por tanto, los Estados deberán promover las oportunidades en igualdad para el acceso a la recreación y al desarrollo de habilidades deportivas, como por el solo entretenimiento.

8.5 Género y Derechos de la Niñez y la Adolescencia

Los Derechos Humanos constituyen un hito en la historia de la humanidad, dado que, fueron creados para garantizar la dignidad de las personas, el respeto a la vida y el reconocimiento de valores como la igualdad, la libertad y la solidaridad.

No obstante, a pesar de los logros y avances en la afirmación de los derechos humanos, las mujeres como género, no gozan de igual forma el ejercicio de los mismos, por cuanto, han sido instituidos e interpretados desde una visión masculina, sesgados por un enfoque androcentrista, (Lagarde:s.f.:s.n.).

Las mujeres de todas las edades padecen la desigualdad de género dentro y fuera de sus hogares, en muchos países se les niega el acceso a la asistencia médica básica, a la vivienda, la educación y el trabajo, o bien son explotadas, con menos oportunidades de empleo y salarios inferiores a los hombres; además, persisten patrones históricos que excluyen la violencia y el abuso sexual al interno de la familia, del alcance de la protección gubernamental.

Esta condición de género también atraviesa el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las niñas y las adolescentes, como lo hace con las mujeres adultas;

por su mayor vulnerabilidad, debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran, las mujeres menores de edad, están doblemente expuestas a la violación de sus derechos. “En esta perspectiva, el binomio “menor de edad –mujer” se convierte en el punto de anclaje en el que se articulan múltiples formas de violencia, sostenidas en una cultura del silencio, que las agudiza y refuerza, y donde “lo no dicho determina” (UNICEF: 1999:28).

Si bien existe a nivel internacional y en muchos países a nivel local, un marco jurídico-normativo en defensa de los derechos de la población infantil y adolescente, el mismo ha sido concebido desde sus inicios bajo una consigna masculina. Así por ejemplo, la mayoría de los instrumentos creados en materia de niñez, se han titulado con el término Niño, pretendiendo englobar con este tanto a los hombres como a las mujeres: Declaración de los Derechos del Niño y Convención de los Derechos del Niño, sucesivamente, se parte del mismo concepto para cualquier análisis e interpretación de sus derechos.

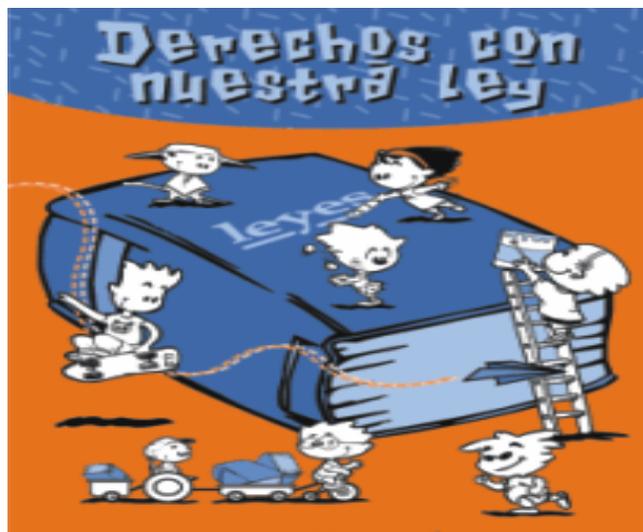
Como consecuencia de esta situación, suele pasarse por alto o al menos restar importancia a las problemáticas y necesidades que son específicas de las niñas y las adolescentes por el hecho de ser mujeres, como lo es la capacidad de concepción, su salud reproductiva y sexual. Esto sucede primero por valorarse a toda persona menor de edad como un todo homogéneo y por la creencia de que son seres débiles, dependientes e inferiores a los adultos y las adultas.

Así, “las experiencias identitarias de niñas y adolescentes se formulan desde un lugar devaluado, un espacio interceptado y un tiempo rezagado, que hace difícil imaginar vidas o historias que no estén atravesadas por ese deber ser, esa normas y esas prohibiciones dictadas por el poder patriarcal” (UNICEF:1999:28).

Tal como lo menciona Lagarde, las niñas y las adolescentes son enseñadas desde la temprana infancia a crecer para otros y nunca para sí mismas (Lagarde: s.f.:s.n.). Se les inculca la obediencia como virtud, su tiempo y sus juegos están dirigidos a

atender a los demás, desde corta edad se les incorpora en los rituales domésticos y su educación se rige por la rigidez en cuanto a su vida sexual, constituyéndose todos estos elementos de su vida, en muros que retiene y obstruyen la legitimidad y disfrute de sus derechos (UNICEF: 1999:33).

Integrar el género en las políticas y formas de entender y proteger los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, es construir oportunidades para que todas las niñas, los niños y la población adolescente, goce plenamente su condición de persona, en el respeto a la diversidad y la diferencia por edad, sexo, clase y etnia, sin caer en la desigualdad.



CAPITULO III DISEÑO METODOLÓGICO

*Impusieron morales
de corsé y crucifijos
manipularon a antojo lo
sagrado y lo divino,
diseñaron, controlaron,
ciencias leyes y destinos.*

Ileana Alfaro

1. TIPO DE ESTUDIO:

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, el cual, “da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas” (Hernández: 2003:18). Por ello, permite a las investigadoras, aproximarse al problema de estudio, partiendo de la realidad subjetiva de los niños y las niñas, procurando llegar al conocimiento desde esa realidad, por medio del entendimiento de las intenciones, los saberes, las actitudes y representaciones sociales de género, así como la relación de esta en el ejercicio de sus derechos.

El enfoque cualitativo permite aplicarse a análisis globales de casos específicos, dado que es inductivo y asume una realidad dinámica, se sustenta en una concepción fenomenológica, es por eso que permite llevar a cabo el análisis desde la visión subjetiva de las niñas y los niños de este estudio, para comprender su conducta desde su propio marco de referencia.

La investigación consistió en un estudio de tipo exploratorio, buscó conocer acerca de un tema poco estudiado en un contexto específico. En este sentido, a pesar de que existen investigaciones relacionadas con las representaciones de género, no se identificaron estudios con población infantil con vivencias de violencia intrafamiliar y que se vinculara el establecimiento de las relaciones inter e intragenéricas y el ejercicio de sus derechos, desde una aproximación teórica género sensitiva.

A la vez, el estudio contempló elementos de tipo descriptivo, al recolectar información de las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños víctimas de violencia intrafamiliar y su incidencia en las relaciones intra e intergenéricas, cuáles son y cómo se manifiestan, registrando las observaciones, comentándolas y contextualizándolas.

Como producto, se espera que los aportes teórico-metodológicos con perspectiva de género, logrados a partir de esta investigación, favorezca la promoción de relaciones intergenéricas e intragenéricas desde la igualdad y el ejercicio de los derechos, como medio de socialización para la prevención de la violencia y favorecer el desarrollo de habilidades para la vida.

La perspectiva teórica que orientó la investigación es de género sensitiva, como eje transversal de la misma, dando coherencia a todas las acciones que se plantearon. Esta no concibe a las mujeres y hombres como seres dados, acabados e inmutables, sino como sujetas y sujetos históricos/as, contruidos/as socialmente y en permanente cambio, según las oportunidades que se les brinden y asuman.

Se debe destacar también, los aportes que brindó el enfoque de derechos y responsabilidad, donde se reconoce a las personas menores de edad como sujetas de derechos humanos. Esto implica trabajar con la población estudiantil en la creación de las condiciones propicias para que se perciban y asuman como co-responsables en la construcción de su propio bienestar, en la interacción intra e intergénero, desde la equidad y el respeto de sus derechos.

2. ÁREA DE ESTUDIO:

El estudio se realizó en la Escuela Filomena Blanco de Quirós, ubicada en Vista de Mar de Goicoechea, circuito 07, Dirección Regional 01, dentro del programa de centros de atención prioritaria – Programa para el mejoramiento de la educación en comunidades urbano marginales (PROMECUM)- que desarrolla el Ministerio de Educación desde 1995 en el país y en ese centro educativo desde el 2003.

Se ha encontrado que generalmente en estas escuelas de atención prioritaria, las niñas y los niños, proceden de estratos socioeconómicos, que se caracterizan por escasez de recursos para la atención de necesidades básicas y viven en zonas urbanas caracterizadas por problemas sociales como la delincuencia y la

drogadicción, exponiéndose a las diferentes formas de violencia, sea personal, interpersonal y comunal.

En las escuelas, se representan las vivencias familiares y comunales de los niños y las niñas, que forman parte de la población estudiantil, se reflejan los valores, conductas familiares, procesos de socialización que experimentan y las representaciones de su masculinidad y feminidad, que se reflejan en las relaciones inter e intragenéricas.

3. UNIDAD DE ANÁLISIS (Población sujeto de estudio):

Se trabajó con niños y niñas en edad escolar, entre 10 y 12 años, en una comunidad urbano marginal, al considerar que la violencia es un fenómeno acerca del cual tienen una intensa vivencia; y que es parte de su experiencia cotidiana.

Se seleccionó el grupo etéreo de 10 a 12 años, niños y niñas que cursaban entre el cuarto y sexto año de enseñanza primaria, porque en esa edad, de acuerdo con Piaget, son reflexivos y desarrollan la capacidad de concentración propia y la actividad intelectual, junto con la cooperación con los otros/as. “Establecen juegos con reglamentos, pero con normas definidas por todos, donde el colectivo de niños es quien impone las sanciones a quien no cumple con lo acordado. Es decir, que cada quien está en capacidad de incorporar las reglas y entender el control grupal” (Abarca: 1995:72).

En este período, los niños y niñas distinguen entre sus puntos de vista y el de los otros y las otras, desarrollan una moral autónoma y de cooperación, reflexionan, les interesa sentirse seguros de si mismos/as y ser respetados/as. Además, reconocen su permanencia en determinado sexo, distinguen entre identidad sexual y rol sexual, conocen mejor los roles.

La selección de la población se basó en criterios, establecidos por las investigadoras a conveniencia, de acuerdo con el tipo de estudio y los objetivos del mismo, lo que permitió realizar un análisis sobre representaciones sociales de

género, con población infanto-juvenil escolarizada, con la particularidad de ser víctimas de violencia intrafamiliar, cuyos resultados pueden motivar futuras investigaciones sobre el tema y a la vez, acciones por parte del centro educativo.

4. CRITERIOS DE SELECCIÓN

- Víctimas de violencia Intrafamiliar
- Estudiantes de segundo ciclo.
- Edades entre 10 y 12 años.
- 12 estudiantes 6 hombres y 6 mujeres, dos por nivel.
- No repitentes.
- Sin problemas de lecto escritura.

5. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La población meta estuvo conformada por 6 niñas y 6 niños, estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de la Escuela Filomena Blanco, sus edades oscilaron entre los 10 y los 12 años.

Los grupos familiares de esta población, estaban conformados en su mayoría por hogares nucleares, con la presencia de ambos progenitores, seguidos de hogares uniparentales maternos y una minoría por familias extensas, con ausencia de su madre y padre.

El nivel académico promedio de las familias era de primaria completa, solo en una de las familias sus integrantes han asistido a la formación universitaria. Los y las niñas participantes en el estudio, no presentan problemas en la lectura y escritura, son alumnos regulares del centro educativo.

La situación económica en general, es considerada de extrema pobreza o pobreza, el principal proveedor de los grupos familiares es el hombre, excepto en dos de las familias donde lo es la mujer, pero el hombre aporta a la manutención de los niños y niñas.



Las condiciones habitacionales son variadas, habitan en precarios, casas de alquiler o propias, construidas mediante el bono familiar de la vivienda, en regulares condiciones de preservación.

Ocho de los y las participantes han tenido intervenciones por parte del Patronato Nacional de la Infancia, por sospecha de situaciones de violencia intrafamiliar, pero ninguno/a ha estado institucionalizado/a.

En dos de los grupos familiares, se cuentan con antecedentes penales, pero en la totalidad existían situaciones de violencia: emocional, física y por negligencia, principalmente.

6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

A partir del problema propuesto para la presente investigación se especifican tres categorías de análisis:

1. Representaciones sociales de género.
2. Relaciones inter e intra genéricas.
3. Derechos.

4. Relación entre representaciones sociales de género y relaciones inter e intragenéricas y el ejercicio de los derechos.

Para las categorías de análisis seleccionadas se definieron los siguientes descriptores, de acuerdo con los objetivos propuestos, desde donde se enfocará el análisis son:

- Género
- Violencia Intrafamiliar
- Ejercicio de los Derechos

A continuación, se presenta el cuadro de descriptores de las categorías de análisis, las cuales están en relación directa con los objetivos específicos propuestos.

7. CUADRO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

PROBLEMA:

¿Cuáles son las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños de segundo ciclo de la escuela Filomena Blanco de Quirós, víctimas de violencia intrafamiliar, y cómo inciden en las relaciones intra e ínter genéricas que establecen, así como en el ejercicio de sus derechos, durante el segundo período lectivo del año 2006?

OBJETIVO GENERAL:

Analizar la relación que existe entre las representaciones sociales de género que tienen las niñas y los niños víctimas de violencia intrafamiliar, las relaciones intra e ínter genéricas que establecen y el ejercicio de sus derechos, a fin de identificar desigualdades de género y brindar un insumo que favorezca la implementación de estrategias en favor de la equidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA DIMENSIÓN	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL
1. Visualizar, a partir de la vivencia de las niñas y los niños, las representaciones sociales de género y la relación con sus derechos,	<p><u>Las representaciones sociales de género:</u></p> <p>Son la manera en que, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. El conocimiento "espontáneo", ingenuo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico.</p>	GENERO Y DERECHOS	<p>Género: predeterminaciones, conductas, normas y exigencias que se les atribuyen a hombres y mujeres, las cuales varían de acuerdo al lugar, tiempo, características socioculturales de un grupo específico, que se construye a partir del sexo</p> <p>Derechos: Atributos de toda persona inherentes a su dignidad, que el Estado está en deber de respetar y garantizar</p>	<p>GÉNERO Socialización</p> <p>Femenino Masculino</p> <p>Roles</p> <p>DERECHOS A la Vida. A la Identidad. A la Familia A la Educación A la Salud A la participación, libertad de expresión e información A la libertad de pensamiento, conciencia, religión y de practicar su propia cultura y lengua. Al juego y la recreación</p>	<p>Observación</p> <p>Asociación libre</p> <p>Tabla inductora</p> <p>Comparación pareada</p> <p>Juego de roles</p> <p>Socio drama</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA DIMENSIÓN	DEFINICION OPERACIONAL	DEFINICION INSTRUMENTAL
2. Caracterizar las relaciones inter e intra genéricas en la población sujeta de estudio para identificar las desigualdades de género	<u>Relaciones inter e intra genéricas:</u> relaciones sociales intergenéricas (entre personas de géneros diferentes) e intragenéricas (entre personas del mismo género),	DESIGUALDADES DE GENERO	Se asienta sobre el sistema sexo/género que discrimina a las mujeres en todos los ámbitos de la vida. El hecho de la existencia de diferencias biológicas entre mujeres y hombres no justifica la desigualdad en el acceso y disfrute de los derechos.	<u>GÉNERO</u> Socialización Femenino Masculino Poder Roles	Observación Rompecabezas Sombreros perdidos Juegos de roles

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA DIMENSIÓN	DEFINICION OPERACIONAL	DEFINICION INSTRUMENTAL
<p>3. Determinar las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de la que son víctimas las niñas y los niños, y su relación con las representaciones sociales de género que afectan el ejercicio de sus derechos</p>	<p><u>Las representaciones sociales de género:</u></p> <p>Son la manera en que, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. El conocimiento "espontáneo", ingenuo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico.</p> <p><u>Derechos</u> Atributos de toda persona inherentes a su dignidad, que el Estado está en deber de respetar y garantizar</p>	<p>Manifestaciones de violencia intrafamiliar</p>	<p>Todo acto u omisión que cause daño a la integridad física, emocional, sexual y patrimonial de una persona, en la que media una relación de parentesco</p>	<p><u>VIOLENCIA INTRAFAMILIAR</u> Familia: Composición, Dinámica Situación económica, Escolaridad</p> <p>Tipos: Física Psicológica Por negligencia Sexual Patrimonial</p> <p><u>GÉNERO</u> Socialización Femenino Masculino Poder Roles</p> <p><u>DERECHOS</u> A la Vida. A la Identidad. A la Familia A la Educación A la Salud A la participación, libertad de expresión e información A la libertad de pensamiento, conciencia, religión y de practicar su propia cultura y lengua. Al juego y la recreación</p>	<p>Observación</p> <p>Revisión documental</p> <p>Asociación libre</p> <p>Tabla inductora</p> <p>Comparación pareada</p> <p>Juego de roles</p> <p>Socio drama</p>

8. FUENTES DE INFORMACIÓN PRIMARIA

Las personas menores de edad involucradas en el estudio.

9. FUENTES DE INFORMACIÓN SECUNDARIA

Expedientes disciplinarios, expedientes del equipo interdisciplinario.

10. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la selección de las técnicas se definieron los siguientes criterios:

- Que permitan identificar las representaciones sociales de género de la población meta.
- Que sean atractivas y motiven la participación
- Que permitan diferenciar los aportes de la población de acuerdo a su género.
- Que se puedan adaptar de acuerdo a las edades de las y los participantes.
- Que las indicaciones sean sencillas y sin dificultad en la comprensión de la instrucción.
- Que los resultados que de ellas emanen, permitan un análisis cualitativo y de acuerdo con el problema y los objetivos planteados.

11. TÉCNICAS

El uso de técnicas en la investigación cualitativa se caracteriza por ser de comprensión personal, de sentido común y de introspección.

Abric (2001), en su artículo "Metodología de recolección de las representaciones sociales" señala hay distintos tipos de métodos, de recolección del contenido de una representación, en donde destacan la entrevista, las aproximaciones monográficas (etnografía, análisis histórico, encuesta), asociación libre, la carta asociativa; métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación, que permiten identificar los lazos entre elementos de la representación.

Para efectos de esta investigación se seleccionaron las siguientes técnicas:

- **Observación participante**

Mediante la observación participante el/ la investigador/a se involucra en la dinámica del fenómeno en estudio e interactúa directamente con los/as sujetos/as; tratando de comprender mejor los hechos que lo rodean.

Se consideró como una técnica congruente con los objetivos de la investigación, porque permitía identificar las manifestaciones del lenguaje verbal y analógico, que no siempre es posible captar o recuperar con otras técnicas, así como la correspondencia entre el discurso y el comportamiento de los sujetos y sujetas en estudio.

La observación participante, permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce, es uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos característicos de este tipo de investigaciones.

- **Revisión documental**

Consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades, para recuperar la información en él contenida, de acuerdo a los fines de la investigación, lo que se quiera conocer del documento analizado.

La revisión documental implica un proceso de lectura, síntesis y representación de un texto.

- **Tablas inductoras**

Esta técnica se inspira en las aproximaciones proyectivas de la población sujeta de estudio, a partir de una serie de dibujos, previamente seleccionados y elaborados por las investigadoras, ilustrando los temas principales de acuerdo con los objetivos.

Se parte de que al momento de mostrar las ilustraciones, la población meta manifieste lo que el dibujo les representa, de acuerdo a una guía de preguntas, que se muestra en forma de tabla. Se utilizó el fin de identificar el conocimiento que las y los participantes tenían sobre el tema de derechos, vinculados a sus representaciones de género.

- **La asociación libre**

A partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les pide a las niñas y los niños que expresen todas las palabras, ideas, expresiones o adjetivos que tengan relación con este, por ejemplo el término feminidad.

El carácter espontáneo —por lo tanto menos controlado— y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

De esta manera, la asociación libre permite identificar aquellos elementos implícitos o latentes del conocimiento, de los/las estudiantes sujetos de estudio y llegar a acuerdos comunes sobre un tema, evidenciando las representaciones sociales del mismo.

El inicio de esta técnica es similar a la lluvia de ideas, el propósito fue construir el concepto de masculinidad y feminidad, atributos y las eventuales diferencias por parte de las niñas y los niños.

- **Comparación pareada**

La técnica consiste en proponer a la persona todos los pares posibles de un término si es posible, producidos por ella misma, pidiéndole para cada par que lo sitúe en una escala de similitud entre los dos términos, de “muy semejante” a “muy diferente”. A partir de ahí se pueden construir matrices de similitud.

Se aplicó como continuación de la asociación libre, con el fin de concretar y discriminar el significado de feminidad y masculinidad.

- **El juego de roles**

Permite analizar las diferentes actitudes y reacciones de las personas frente a situaciones o hechos concretos, es una actuación en la que se utilizan gestos, acciones y palabras, para representar las actitudes, características y formas de pensar de la gente. Por ejemplo, se les puede solicitar a los participantes hombres que actúen como lo harían las mujeres ante una determinada situación.

Es una técnica que sirve para debates sobre diferentes formas de pensar, para evaluar el rol que tuvo una persona ante un hecho pasado y que permite ver cómo actuó; asimismo, es útil para aclarar problemas o situaciones que ocurren al interior de un grupo.

Se utilizó con el fin de identificar las manifestaciones de violencia experimentadas por la población meta y cómo se vinculaban con sus representaciones sociales de género que afectan el ejercicio de sus derechos.

- **Sombreros perdidos**

Posibilita evaluar la organización de las personas en un proceso grupal, cómo se relacionan entre sí, el tipo de relación que establecen según su género, como interactúan, se dividen en dos grupos y se les asigna la tarea de búsqueda de objetos comunes entre los miembros, debiendo organizarse y establecer responsabilidades y una estrategia para el logro de la tarea.

Se utilizó con un fin de animación, para generar un ambiente de confianza y motivación y al mismo tiempo observar el tipo de interacción que estableció la población meta.

- **El rompecabezas**

Es una técnica que permite evaluar la comunicación, el aporte personal y la actitud de colaboración de los miembros y miembros de un grupo. Para este caso, se utilizó de forma exploratoria, para tener un referencia del tipo de relaciones que existen entre la población meta: entre hombres, entre mujeres y de forma intergenérica, cómo se organizan para el trabajo en equipo, cómo se comunican, cómo se establece el poder y roles que asumen.

Se seleccionaron las anteriores técnicas, considerando la particularidad de la población en estudio, que al ser niñas y niños, mantiene cortos periodos de concentración en una misma actividad y requieren mantenerse activos, en actividades que les sean atractivas e interesantes, que motiven su participación, pero a la vez permitan el logro de los objetivos propuestos por las investigadoras.

- **El sociodrama:**

Es una actuación en la que se utilizan gestos, acciones y palabras, para representar algún hecho o situación de la vida real de los y las participantes, que después van a analizar. Se escoge un tema y cada grupo dialoga al respecto de lo que conoce del tema y cómo lo viven y lo entienden. Luego se elabora el argumento y se representa al resto del grupo, a partir de lo cual se hace una discusión y análisis general.

Fue utilizada con el fin de caracterizar las relaciones que se establecen a nivel intra e intergenérica y su relación con el ejercicio de los derechos, por parte de la población meta.

12. PROCEDIMIENTO GENERAL

A partir del problema, los objetivos y las categorías planteadas en la investigación, se requirió definir la forma que permitiera reconstruir y analizar conjuntamente con la población meta, las representaciones sociales que esta tiene de su género y la relación con el ejercicio de los derechos.

Por tanto, se seleccionaron diversas técnicas, estableciendo para cada una el propósito de su aplicación y elaborando los respectivos instrumentos. Por tratarse de niñas y niños, se escogieron técnicas participativas, que requieren movimiento y expresión, relacionadas con actividades lúdicas.

De acuerdo al diseño metodológico la investigación se realizó en dos sesiones, en dos días seguidos, bajo la modalidad de taller grupal, con las niñas y niños, sujetas y sujetos de estudio. El propósito del trabajo grupal, fue facilitar la identificación de las representaciones sociales, que como colectivo tienen de su identidad de género, así como caracterizar, mediante la observación y participación activa de la población, las relaciones intra e intergenéricas y la apropiación de sus derechos.

Habiéndose seleccionado la población y definidas las técnicas, se elaboraron dos agendas (Ver Anexo 1) para organizar las actividades que se llevarían a cabo en el trabajo de campo, considerando los dos días de talleres.

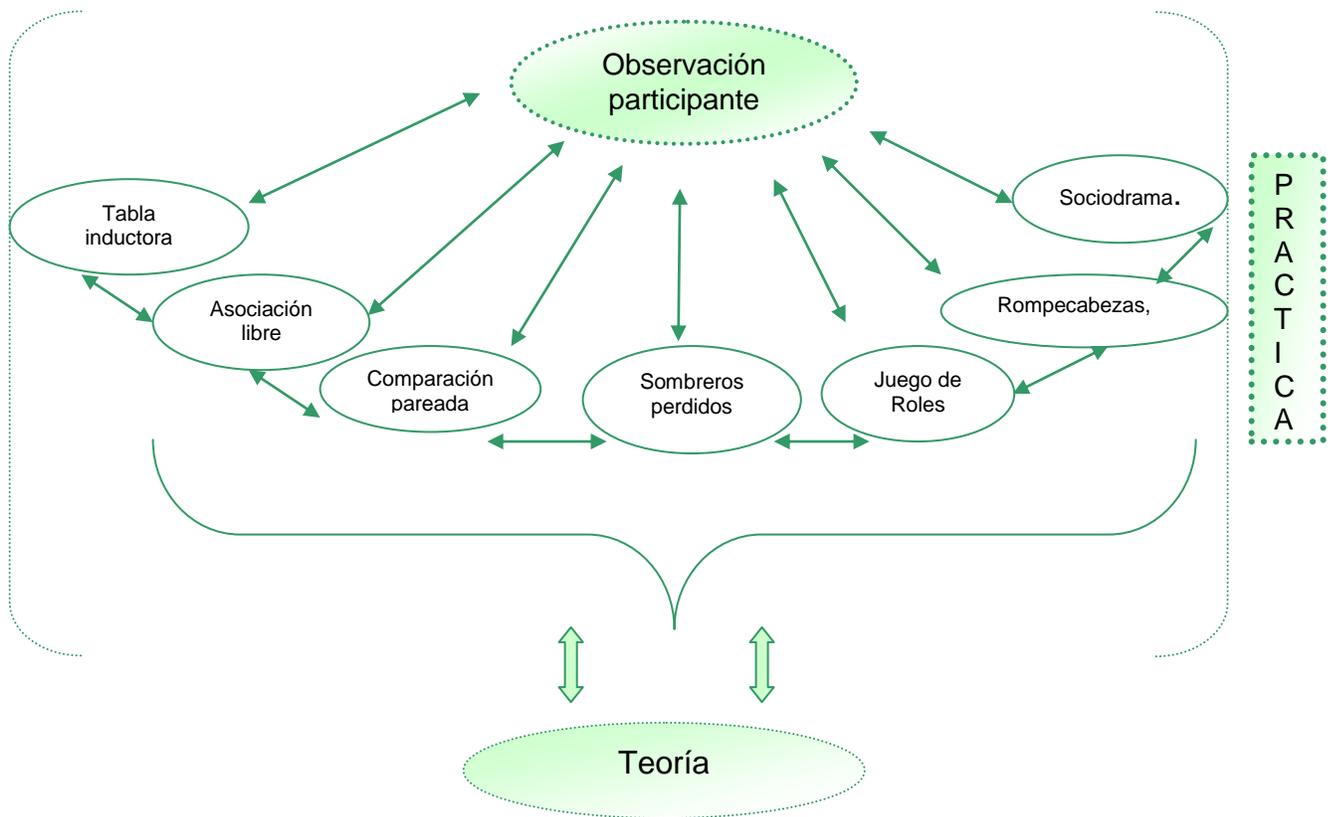
12.1. Validación de técnicas e instrumentos

La validación de las técnicas e instrumentos utilizados se fundamentó en tres aspectos:

1. Se seleccionaron técnicas recomendadas para el estudio de las representaciones sociales, tales como la tabla inductora, asociación libre y comparación pareada, las cuales se procuró adaptar para el trabajo con población infantil.
2. Se llevó a cabo una prueba de los instrumentos con niños y niñas de la escuela, que no participarían en el estudio, para asegurar la comprensión de las instrucciones de las diferentes técnicas, a fin de realizar los ajustes oportunamente.
3. Mediante la triangulación de las diferentes técnicas con la teoría, a fin de legitimar los resultados de esta investigación, ya que la triangulación según Pérez (1994: 84) permite “un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas instrumentos, documentos o la combinación de éstos”.

Lo anterior produjo que se generaran cambios en el diseño y la aplicación de las técnicas e instrumentos, favoreciendo la recolección de la información, de manera que diera respuesta al problema y objetivos planteados.

Esquema explicativo: Triangulación de técnicas



Fuente: Elaboración propia, 2006

12.2. Procedimiento para el proceso de grupo

El trabajo grupal se llevó a cabo en la escuela, en período lectivo, pero fuera del horario de clase de los niños y las niñas. A continuación, se presenta un cuadro resumen del trabajo de campo realizado, para la recolección de la información y posteriormente, se detalla el procedimiento desarrollado en cada técnica:

CUADRO # 1
RESUMEN: Objetivos, sesiones, técnicas y categorías de análisis

Objetivos	Sesiones	Categorías	Técnicas	Logros	Limitaciones
Objetivo 1	Día uno	Representaciones sociales de género	-Presentación por refranes. Tablas inductoras Asociación libre Comparación pareada	Ambiente de confianza. Identificación de representaciones sociales de género vinculada con los derechos. Concepto de Femenidad, Masculinidad,	Espacio físico reducido. Instrumento complejo. Agotamiento de la población meta
Objetivo 2		Relaciones inter genéricas Relaciones intra genéricas	Plenario Observación	Resumen de aportes y verificación de los mismos. Registro de información no contemplada en otros instrumentos	
Objetivo 2 Objetivo 3	Día 2	Relaciones inter genéricas Relaciones intra genéricas Manifestaciones de la violencia	Resumen de ideas sesión 1 Sombreros pérdidas Juego de roles Rompecabezas Sociodrama Plenarios Observación	Reafirmar resultados. Identificar desigualdades de género Ambiente de confianza Identificación manifestaciones de la violencia. Visualizar Interacción intra e intergenérica Identificar roles y desigualdades de género Resumen de aportes e integración de la información. Registro de información no contemplada en otros instrumentos	

Fuente: Elaboración propia, 2006.

La categoría de representaciones sociales de género fue transversal a todas las técnicas y actividades realizadas, lo que permitió avanzar en la vinculación con el ejercicio de los derechos.

12.2.1 Primer contacto

Una vez seleccionada la población, se le consultó en forma individual a cada participante si estaba anuente a formar parte en la investigación, indicándoles el carácter de voluntariedad y el propósito de la misma. A la vez, se les refirió la necesidad de contar con la autorización de sus encargados/as. Luego que aceptaron participar, se les entregó una boleta de consentimiento informado (Ver Anexo 2), que debía firmar la persona responsable por ellos y ellas, documento que fue entregado y recibido de vuelta una semana antes de la actividad, con el objetivo de confirmar asistencia y valorar la posibilidad de contactar otros niños y niñas en caso de no autorización de los/las seleccionados/as.

12.2.2 LAS SESIONES

A) Primera sesión

- **Presentación**

La primera sesión se inició dando una explicación general sobre las actividades que se realizarían y el objetivo de las mismas.

Con el fin de generar un ambiente de cordialidad y romper el hielo, se utilizó una técnica de animación, la cual consistió en la presentación de las y los participantes por medio de refranes. Para desarrollar la técnica se entregó a cada participante (incluyendo a las investigadoras), la mitad de un refrán al azar, debiendo buscar a la persona que tuviera la otra mitad y formar la frase completa. Se les solicitó a cada pareja que conversaran entre sí y que se presentarán uno/a al otro/a al resto del grupo, mencionando el nombre, la edad, el grado que cursa y cualquier otra característica que quisieran compartir.

Posteriormente se definieron las reglas del grupo, como una construcción conjunta entre las investigadoras, los y las participantes, estableciéndose las siguientes:

- Levantar la mano para intervenir.
- No decir vulgaridades.
- Respetar a los/las demás.
- Lo que se habla dentro del grupo no se debe comentar fuera de este.
- Mantener el orden y el aseo.

En seguida, se procedió a la aplicación de las técnicas para la recolección de la información.

- **Tabla Inductora**

De forma individual las y los participantes llenaron una tabla con preguntas concretas (Ver Anexo 3), en relación a una serie de dibujos, presentados de uno en uno, alusivos a los derechos de la niñez. Debían completar la tabla con la primera idea que les viniera a la mente, luego se generó una discusión grupal de cada uno de los dibujos, con el objetivo de evidenciar la construcción colectiva del significado de los mismos y la forma como los llevan a la práctica.

Para la implementación de esta técnica se utilizaron 8 ilustraciones, partiendo de los derechos contemplados en el Código de la Niñez y la Adolescencia.

Como producto de la revisión de expedientes y el conocimiento de las situaciones de la población estudiantil por parte de una de las investigadoras que labora en ese centro educativo, se hizo evidente que los aportes que brindaron en relación a las imágenes, los y las estudiantes, reflejaban sus experiencias personales, en torno a los derechos y como los viven.

Esta técnica implicó más tiempo del programado, por lo que al finalizar se hizo un receso, dado el agotamiento general de la población sujeta de estudio.

- **Asociación libre**

Se les solicitó que definieran el significado de la palabra feminidad y masculinidad, derecho, para posteriormente generar la discusión, siguiendo una guía de preguntas previamente establecida. (Ver Anexo 4). La información se recolectó mediante papelógrafo haciendo un listado de los aportes de hombres y mujeres.

- **Comparación pareada**

Del resultado del concepto de feminidad y masculinidad se les solicitó indicaran términos parecidos y contrarios al concepto; posteriormente para valorar la comprensión de las y los participantes se realizó un plenario con los contenidos desarrollados (Ver Anexo 5).

Para esta sesión se contó con la presencia de todas las personas convocadas. Es importante señalar que mientras una de las investigadoras ejercía el rol de facilitadora, la otra observaba y tomaba anotaciones de acuerdo a una guía de observación predefinida (ver anexo 8). Al finalizar la sesión se les entregó un obsequio a los y las participantes y se les motivó a participar en la siguiente sesión.

B) Segunda sesión

En esta sesión se abordaron las categorías de manifestaciones de la violencia intrafamiliar y las relaciones inter e intragenéricas en torno a las desigualdades de género, retomando los aportes de la sesión anterior; por tanto se inició con un repaso, de forma tal que permitiera retomar los contenidos sobre los derechos, reafirmando los resultados obtenidos. Posteriormente se desarrollaron las técnicas programadas para ese día, las cuales se detallan a continuación.

- **Sombreros perdidos**

Los y las participantes construyeron sombreros con papel periódico, el cual debería tener un distintivo que los caracterizará, luego se dividieron en dos grupos, para buscar los sombreros que se habían escondido previamente, debiendo cada grupo organizarse, de manera que el que terminará primero ganará la competencia. En un primer momento, se conformaron los grupos por sexo y en una segunda oportunidad, se mezclaron con la intención de observar cómo interactuaban en el trabajo inter e intra genérico y, si variaba de alguna manera la dinámica.

Juego de roles

Se partió de los conocimientos que los niños y las niñas tenían acerca del tema de la violencia intrafamiliar y sus manifestaciones, contenidos que fueron ampliados mediante una breve exposición por parte de las facilitadoras, apoyadas en un rotafolio con ilustraciones y texto de elaboración propia.

El grupo se dividió en tres subgrupos: uno de hombres, uno de mujeres y otro mixto, se les entregó una tarjeta indicando un tipo de violencia que tenían que dramatizar, a partir de situaciones que ellos y ellas conocieran; así un subgrupo representó una situación de violencia física, otro sexual y otro por negligencia conjuntamente con la verbal (Ver anexo 6).

Esta actividad podría ser descrita como una de las más “fuertes” e “impactantes” de las técnicas, dado que apuntaba a las vivencias personales de violencia que los y las asistentes han sufrido. Al finalizar se realizó un receso.

- **Rompecabezas**

Se elaboraron tres rompecabezas de 12 piezas cada uno, alusivos a algún derecho, los cuales fueron ubicados en sobres mezclando una de las piezas de cada rompecabezas con otro.

Se dividió al grupo en tres nuevos subgrupos, con la misma consigna: uno de hombres, otro de mujeres y otro mixto, en esta ocasión hubo que hacer la división por rifa ya que los y las asistentes querían conservar los grupos de la técnica anterior.

Se le entregó un sobre a cada subgrupo y se le indicó que debían armar el rompecabezas como equipo, esperando que el haber mezclado una pieza de otro rompecabezas, generara estrategias grupales para terminar la actividad, sin embargo, lograron armarlos en un tiempo inferior al esperado. Lo anterior, provocó una variación en la aplicación de la técnica, se recolectaron los tres rompecabezas y se mezclaron todas las piezas, con el fin de aumentar el grado de dificultad, a la vez se reorganizó la conformación de los subgrupos, conservando siempre la consigna señalada al inicio, lo cual aumentó el nivel de motivación y competitividad entre subgrupos.

- **Sociodrama**

Se mantuvo la consigna para la formación de subgrupos, se les entregó a cada uno, una tarjeta que contenía una situación de una experiencia que violentaba los derechos de la niñez (Ver anexo 7).

Los niños y las niñas, por iniciativa propia se maquillaron para representar a sus personajes y se valieron de elementos que había en la sala de reunión, para construir su escenario.

No obstante, efectuaron modificaciones a las indicaciones, como por ejemplo, si en la situación asignada se les pedía que representara a un hombre o a una mujer y el grupo eran de un mismo sexo, cambiaron el nombre y el sexo de los personajes.

Esta actividad también fue modificada, dado que, posterior a sus actuaciones, se dividió el grupo en dos según el sexo y se les indicó que debían representar las formas en que el sexo contrario, vive sus derechos.

La sesión finaliza con una reflexión sobre los derechos y manifestaciones de la violencia y una exploración sobre eventuales temas que les interesaría desarrollar en la escuela. Se les agradeció su participación y a la vez se les invitó a participar en una futura actividad de devolución sobre los tópicos tratados. Al finalizar se les hizo entrega de un obsequio y se coordinó el almuerzo por parte de la escuela.

Tal y como se ha mencionado, es importante destacar que durante el desarrollo las dos sesiones, se aplicó la técnica de la observación participante (Ver anexo 8), y que las actividades de esos días fueron registradas mediante un instrumento de observación, así como el uso de cámara fotográfica. De forma particular, en la segunda sesión se utilizó una video grabadora. Para el uso de estos medios de registro, se les solicitó la aprobación a los y las asistentes, indicándoles el manejo confidencial de los datos recolectados y de su imagen.

12.3 Registro y Análisis de la información

Para realizar este proceso se aplicaron los siguientes pasos:

1. Registro de la información por medio de grabación en video, papelógrafos, fotografías y guía de observación.
2. Transcripción de la información. Una vez llevado a cabo el trabajo de campo se organizó y transcribió la información manualmente en computadora, mediante matrices, de acuerdo a las categorías y descriptores definidos para cada uno de los objetivos.

3. Integración y análisis de la información, según los objetivos, las categorías y los descriptores, mediante la triangulación.

Durante este proceso, se definió asignar códigos de identificación a los niños y las niñas con el objetivo de identificarlos, en el análisis y respetar la confidencialidad de los aportes que brindaron. De esta forma se le asigna y reconoce a los niños como:

NIÑO

Niño 1

Niño 2

Niño 3

Niño 4

Niño 5

Niño 6



NIÑA

Niña 1

Niña 2

Niña 3

Niña 4

Niña 5

Niña 6



12.4 Resultados esperados

CUADRO # 2

Resultados esperados producto de la investigación por objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS
Visualizar, a partir de la vivencia de las niñas y los niños, las representaciones sociales de género que tienen y la relación con el ejercicio de sus derechos	Dar a conocer a las autoridades de la escuela, las representaciones sociales de género que tienen los niños y su relación con el ejercicio de sus derechos, desde su vivencia personal, para que se tomen en cuenta en los planes de trabajo y se enfoque adecuadamente el tema de género y derechos, contribuyendo a la identificación de los y las estudiantes como sujetos y sujetas
Caracterizar las relaciones inter e intra genéricas en la población sujeta de estudio para identificar desigualdades de género	Las relaciones que se establecen entre la población sujeta de estudio, permitirá reflejar las desigualdades de género que se dan a nivel intra e intergenérico
Determinar las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de la que son víctimas las niñas y los niños y su relación con las representaciones sociales de género que afectan el ejercicio de sus derechos	Establecer la relación entre las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de la que es víctima la población en estudio y su relación con las representaciones sociales de género, que afectan el ejercicio de sus derechos

Fuente: Elaboración propia 2006.

12.3 LIMITACIONES

El espacio físico fue una limitación principalmente el primer día, dado que era muy reducido y dificultó la movilización, provocando hacinamiento.

Aunado a que los y las asistentes venían saliendo de clases, el cansancio favorecía la dispersión.

12.4 PLAN DE RECOLECCIÓN, ORDENAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Cuadro # 3
Cronograma de las etapas de investigación

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	II CUATRIMESTRE 2006	III CUATRIMESTRE 2006	IV CUATRIMESTRE 2006
FASE I: EXPLORATORIA Elaboración y aprobación de protocolo P	X		
E	X		
FASE II: Diseño y aplicación de técnicas e Instrumentos P		X	
E		X	
FASE III Recolección de la información P		X	
E		X	
FASE IV: Tabulación, ordenamiento y análisis de la información P			X
E			X
FASE V: Elaboración del Informe Final P			X
E			X
Presentación al Tribunal Examinador P			X
E			X
Corrección Final y Presentación de Documentos P			X
E			X

P: PROGRAMADO

E: EJECUTADO

II PARTE ANÁLISIS DE RESULTADOS

*Cuando sentimos hoy el
camino negado el dolor, la
invisibilización, los silencios
cargados de soledad, de
holocaustos de muerte, de
marginación.*

*Se erigieron los reyes
soberanos de juicio,
resumieron nuestros sueños
a ser sombras de sus vicios.*

Ileana Alfaro

CAPITULO IV
LA VIVENCIA DEL GÉNERO Y LOS DERECHOS DE LA
NIÑEZ DESDE EL DISCURSO FORMAL A LA
COTIDIANIDAD

LA VIVENCIA DEL GÉNERO Y LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ DESDE EL DISCURSO FORMAL A LA COTIDIANIDAD

En esta parte se desarrolla el análisis de los resultados obtenidos de cada una de las técnicas utilizadas en el proceso investigativo.

Con el propósito de determinar las representaciones sociales que tienen los niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar, en torno al género y su relación con las relaciones inter e intragenéricas y el ejercicio de sus derechos, se tuvo un acercamiento con su realidad, se compartió con ellas y ellos por medio de las sesiones de trabajo, reconstruyendo el quehacer cotidiano de cada una/o y las relaciones entre sí, en el marco de sus derechos.

Para llevar a cabo el análisis, se partió de las matrices que se diseñaron para la organización de la información, por lo cual se exponen los resultados mediante la triangulación y de acuerdo a los objetivos planteados.

En primer término, se presentan las representaciones sociales de género y su relación con el ejercicio de sus derechos, de seguido la caracterización de las relaciones inter e intragenéricas que establecen y las desigualdades de género identificadas, y por último la vinculación entre las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de la que son víctimas, con las representaciones sociales de género y la forma como afectan el ejercicio de sus derechos.

1. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO

Mediante el uso de técnicas proyectivas como el juego de roles y sociodrama, asociación de ideas y las discusiones grupales, los niños y las niñas dieron a conocer las ideas, pensamientos, visiones de mundo y representaciones sociales de género, es decir, de la identidad masculina y femenina, de los roles que atribuyen a cada una de ellas, enmarcadas en su propio proceso de socialización.

Las representaciones sociales, como se indicó, de acuerdo con Jodelet (1984:473), son la manera como las personas aprehenden y comprenden los acontecimientos del medio social y cultural en que se desenvuelven, por medio de construcciones de pensamiento social, dan un sentido común a su vida cotidiana. Los sentidos particulares que adquieren las representaciones en cada persona y grupo social evidencian su arraigo a las formas de vida colectiva y sus vínculos con los valores y normas que las sustentan.

De acuerdo con esto, esta investigación pretendió identificar la forma cómo los niños y las niñas piensan y viven el género, tomando en cuenta además todos los condicionantes sociales que influyen sobre este conocimiento, tales como el conjunto de mandatos, ideas, saberes y discursos, que son parte de una construcción social de las categorías de sexo, que constituyen las representaciones sociales de género.

Según Fernández (2002:52), “la teoría de las representaciones sociales asume que, por medio de los procesos de socialización, las personas incorporan los distintos aspectos de su realidad material y social, interiorizando como propios los contenidos definidos por la ideología dominante en su contexto histórico”.

1.1 Socialización

La socialización se ha convertido en un modelo de la cultura que define, la identidad de género y los consecuentes comportamientos esperados socialmente de las mujeres y de los hombres; “cual implica un aprendizaje social, en el que las personas internalizan pautas y normas de vida, que se espera lleguen a desempeñar como parte de una sociedad. (Alvarez y otra: 1986:s.n.).

Inevitablemente, mediante el proceso de socialización las personas internalizan la ideología patriarcal, respecto a cómo deben conducirse las relaciones que se establecen entre los sexos. Ser hombre implica vivir desde una condición de género privilegiada, jerárquicamente superior, desde niño es enseñado a conquistar el mundo, a gobernar y hacerse obedecer, aún cuando ello implique avasallar a los demás.

Niños: “Trabajadores, fuertes y valientes”

Ser mujer implica vivir desde una condición inferior, a partir de la cual es tratada como objeto, al servicio de otros, invisibilizada y menospreciadas sus capacidades. Desde niña es educada para ser madre y esposa, se le inculca que debe servir, complacer y esperar que un hombre de sentido a su identidad femenina.

Niñas: “lindas, coquetas, inteligentes, responsables”

1.2 Femenidad y Masculinidad

A partir de la técnica asociación libre y de las discusiones grupales respecto a las características y formas de comportamientos de los hombres y las mujeres, cada grupo genérico representado, emitió su criterio respecto a cómo se consideraban a sí mismos y cómo al otro grupo genérico.

En torno a la feminidad la definen ambos, con los términos: “delicada, sentimental, bonita, ser mamá y querer mucho a los hijos, darse a respetar”; mientras que la

masculinidad la asocian con ser: “fuerte, trabajador y libre, que nadie lo mande a uno”.

En el siguiente cuadro se exponen los atributos, identificados por la población, en torno a la feminidad y masculinidad:

Cuadro #4
Expresiones de niñas y niños acerca de cómo son las mujeres y los hombres.

	LAS NIÑAS CONSIDERAN QUE:	LOS NIÑOS CONSIDERAN QUE:
Las mujeres son 	Lindas, coquetas	Echadas, vagabundas, que no trabajan
	Inteligentes	Chismosas, viejas de patio, que van a la casa de los vecinos/as a hablar de otras personas
	Responsables: porque no dejamos a los hijo/as botados	Criticonas, entre ellas se comen y después andan otra vez de amigas
Los hombres son 	Machistas: eso es que no respetan las opiniones de las mujeres, sino que las agraden, les pegan, son egoístas y no les dan plata a las mujeres.	Trabajadores, fuertes y valientes
	Farsantes: porque ofrecen cosas y no cumplen	Inteligentes: sabemos hacer de todo
	Injustos: porque embarazan a la mujer y se van	Independientes: porque no necesitamos de la mujer para hacer las cosas

Fuente: Elaboración propia, a partir de las expresiones de niños y niñas, durante la aplicación de técnicas investigativas, 2006

Se observa que las niñas atribuyen características negativas a los hombres y viceversa, pero que cada cual se expresa en forma positiva en el ámbito intra genérico.

Los niños asignan a la mujer un patrón de comportamiento, que encaja con la representación social de: “vieja de patio”, para referirse a una persona que se inmiscuye en la vida de las demás, que no tiene oficio y se dedica a desacreditar a otras por medio del chisme. De esta manera, se transmite una imagen de la mujer, como poco confiable, que no aporta nada bueno y de provecho, menospreciando sus capacidades.

Es importante destacar el calificativo de criticonas que le atribuyen a las mujeres y de que entre ellas mismas son poco leales, pues a pesar de la amistad se desacreditan unas a otras, según el dicho de los hombres, en la cultura patriarcal donde se ha asignado y promovido la envidia entre las mujeres como una característica femenina, con lo cual se favorece la falta de sororidad intragénero. Destacaron como características deseables en la mujer: “que sea bonita, que lo quiera a uno y que no le de vuelta”, características que responde al modelo cultural de dominio masculino, donde las mujeres deben reunir un perfil que satisfaga las necesidades del hombre, aunque con ello pierdan su identidad propia. A la vez, tales atributos esperados de la mujer, tiene que ver con la reafirmación de la identidad masculina, la cual, según Campos y Salas (2001), “se caracteriza por la reafirmación permanente de su poder y la demarcación de los límites de su masculinidad, además de otros encargos como nunca ser rechazado o traicionado por una mujer, parejas que lo admiren, obedezcan y cuiden”.

Al caracterizarse ellos, se manifiestan una representación social del hombre como superior, asignan atributos que denotan superioridad respecto al otro sexo, como seres productivos, pensantes y que además que no necesitan de otras personas.

Esta apreciación de los varones, tiene correspondencia con lo referido por Kaufman (s.f), respecto a las demandas patriarcales que se hacen a los hombres, en el sentido de demostrar permanente su inteligencia, astucia, tener el control, conservar el dominio y ser exitosos. Asimismo, tiene que ver con la imagen de masculinidad

hegemónica, de hombre competente e independiente, que es constantemente reforzada por su grupo de pares y por la sociedad.

Al respecto, Klindon y Thompson (2000: 257) refieren que es “este deseo de ser competente, fuerte e independiente lo que hace que los varones sean desconfiados en cuanto a la dependencia mutua y confianza. Desde una edad muy temprana y a medida que los varones progresan a través de la adolescencia, la cultura masculina insta en el niño la exigencia de que un varón debe ser fuerte, que no tiene que dar la impresión de ser vulnerable”.

Por otro lado, en cuanto a la representación social de la mujer que verbalizan las niñas, se atribuyen calificativos como inteligencia y el ser lindas, no subestiman su capacidad como seres pensantes, pero a la par surge la necesidad de tener también belleza, siendo este uno de los atributos medulares de la feminidad desde el pensamiento androcéntrico, el cual convierte a las mujeres en objetos, deseados y valuados por su atractivo físico, habiendo interiorizado ellas que su cuerpo y su sexualidad, son los que le dan sentido en la sociedad (Claramunt:1998:72).

Sobre el tema de la belleza física, Fiero (2003:134) señala que es una carga tanto para las mujeres como para los hombres, pues una mujer sin belleza, está por fuera del mercado, pero a la vez, un hombre con una mujer fea puede considerarse fracasado. Con esto se evidencia, que la identidad de género femenina, implica que cada mujer sea desplazada de sí misma, para ser habitada por los otros, los hombres.

A ellos, las niñas les restan credibilidad, al calificarlos como injustos y farsantes, evidenciándose las vivencias de su contexto inmediato, que es a la vez reflejo de una realidad social, vinculada con la falta de compromiso de los hombres en cuanto a su paternidad; a ellos les es permitido procrear y no asumir, desvincularse.

Son visualizados como opresores, que lastiman y no toman en cuenta las necesidades, ni formas de pensar de las mujeres. Tal como se aprecia, se contraponen el rol de la paternidad, al de la maternidad manifestando las niñas:

“somos responsables: porque no dejamos a los hijo/as botados”

Expresión que recoge el sentido de la maternidad desde el discurso patriarcal, que viven y existen en función de cuidar y proteger a otros/as, que ser mujer lleva implícita la función maternal, la cual está ligada a sacrificio y entrega, es una responsabilidad y es lo que da valor a su identidad. Relacionado con la maternidad, está la posición dependiente de la mujer al hombre, esperando de él que sea su soporte económico y le brinde atención, Aunado a lo anterior, mencionaron tres cualidades que consideraron deseables en un hombre: “respetuoso, responsable y trabajador”.

En este sentido, Sánchez (1986: 240) expone: “las mujeres en la mayoría de las veces definimos nuestra feminidad en función del matrimonio y de la maternidad, sin percibirnos a nosotras mismas con necesidades de realización personal independiente de nuestro rol de esposa y madre”. La sociedad patriarcal vincula a la mujer con la imagen de madre, niña, debilidad e indefensión, legitimando la cultura de subordinación.

De acuerdo con la socialización por género, de la mujer se espera un comportamiento femenino, mediante características como sumisión, ternura, intuición, dependencia, fragilidad, sacrificio y entrega, fiel, envidia, maternal, recatada, débil y sentimental, entre otras. Entre tanto, del hombre se demanda lo masculino, que implica ser dominante, calculador, activo, racional, viril, fuerte, infiel y conquistador, valiente y protector.

Por tanto, el proceso de socialización legitima las representaciones sociales de género, evidenciándose dominio de los hombres y de las instituciones sobre las mujeres, cosificándolas y manteniéndolas subordinadas.

Un aspecto importante a destacar es que, aunque los hombres tuvieron una participación mayor y más activa que las mujeres, al momento de tener que representar un personaje femenino, como en el sociodrama, le cambiaron la identidad a masculina, a pesar de que las situaciones que se les entregaron para representar incluían adrede mujeres y hombres entre los personajes.

De igual forma, cuando les correspondió representar en el juego de roles, el ejercicio de derechos por parte de las mujeres, según la percepción que ellos tenían de los mismos, alegaron que no podían actuar como mujeres, y aunque cumplieron con la actividad, hacían mofa de sí y de los demás, actuando “femeninamente” mientras esperaban que iniciaran las presentaciones; se llamaban por sus nombres reales pero en versión femenina, por ejemplo:

Luis: Luisa, Miguel: Miguela, “ay, te ves tan divina, pero que gorda que estas”.

Esta afirmación pone en evidencia, como desde los hombres, visualizan a nivel intra genérico, el mandato de la belleza y la confección física, hacia las mujeres y del desprecio a lo femenino.

Uno de los niños comenta: “no me invente nombres le doy un cosco” y se enoja indicando que no va a participar, pero finalmente lo hace por su voluntad; al momento de la representación, pone de manifiesto la exigencia masculina de no asumir ningún comportamiento femenino, que lo haga sentirse inferior.

Luego los hombres manifestaron:

“hacer el papel de mujeres es raro, que bañazo que las mujeres nos vean así, o los otros carajillos de la escuela”.

Estas manifestaciones de los hombres, respecto a la representación de comportamientos femeninos, encuentra explicación en lo referido por Garita (2001), en cuanto a que existen muchas imposiciones que guían el comportamiento de los hombres y representan la ideología tradicional de lo que es ser “un hombre de verdad”, es decir, ser hombre es: “no ser mujer, ser fuerte y tener poder”.

Se identifica en los niños el rechazo y el temor a la homosexualidad, como otra de las imposiciones de la masculinidad hegemónica, pues el prototipo de la identidad masculina impuesta, rechaza la homosexualidad e insiste en la marginación y burla de los hombres homosexuales. Más aún, tiene que ver con el miedo de ser catalogados como femeninos, al mostrar actitudes relacionadas con delicadeza, ternura y fragilidad, por considerarlas exclusivamente características de las mujeres.

Entonces, la masculinidad demanda una necesidad de estar afirmando la hombría, es decir, la ausencia total de cualquier rasgo femenino o comportamiento que pueda ser interpretado como homosexual (Garita: 2001:23).

A partir del reconocimiento de los derechos que hicieran las niñas y los niños, en el juego de roles, del sexo contrario al suyo, surgió disconformidad en ambos grupos, de la manera en que habían sido representados/as por el otro sexo.

Las niñas, quienes participaron primero, hicieron la siguiente representación de los varones:

- Diay qué, maes vamos a tomarnos una birra?
- (Un niño espectador expresó: “marimachas”).
- Mae, vamos a decirle a mi mama si quiere venir
- Mami, ¿vamos a tomarnos unos tragos?

Se acercan al personaje que hace el papel de la madre, quien se va con los demás abrazados y luego simulan estar tomando licor. Los hombres, en su participación representaron un niño que simula estar realizando labores de oficina, otro estudiando, otro haciendo oficios domésticos y el último se presentó caminando muy firme y dijo:

“soy la nueva presidenta de La República, gobernaré con mano dura”.

Posterior a las representaciones, se da lugar a la discusión de lo observado surgiendo los siguientes comentarios entre los niños y las niñas participantes:

- Niño 3: “las mujeres tienen malos conceptos de nosotros, creen que somos unos alcohólicos, pero nosotros tenemos buenos conceptos de ellas, de que son trabajadoras: derecho a trabajar, a estudiar, a trabajar en el hogar y a ser presidente, eso fue lo que hicimos”.
- Niña 1: “sí, así actuamos las mujeres, trabajamos”.
- Niño 5: “nosotros lo usamos con los derechos, ellas salieron con otras cosas”
- Niña 4: “no, porque nosotras representamos el derecho a divertirse, derecho a salir, así lo hacen los hombres”.
- Niño 3: “no, porque si alguien está muy ebrio, puede ser una persona violenta, la diversión de tomar puede llevar a la violencia”.
- Niña 1: “sí, pero este caso no es así”.

Respecto a la representación de las niñas, si bien reconocen como un derecho la diversión, llama la atención que al caracterizarla como derecho de los hombres, lo asocien al consumo de licor; además, como una conducta instaurada socialmente, vista si se quiere, con naturalidad y normalidad. Apreciación que puede vincularse al hecho, de que tener tiempo para recrearse con sus amigos y la ingesta de bebidas alcohólicas, ha sido afirmado socialmente como “privilegio” de la masculinidad, evidenciando la representación social del hombre como una persona con mayores libertades.

Otro aspecto a destacar, es que mientras las niñas hacían su participación en el juego de los roles, uno de los niños les gritó marimachas, debido a que estaban asumiendo comportamientos tradicionalmente calificados como masculinos. Con ello se evidencia que, el mundo y las personas que en él viven, solo pueden asumir una identidad: masculina o femenina y que quien se salga del patrón se expone a burlas, rechazo y cuestionamientos.

Ellos representan el derecho de la mujer a trabajar, pero en labores estereotipadas como femeninas, tal como la de secretaria y cuando le asignan un lugar de poder y

toma de decisión como sería el ejercicio de la presidencia de una nación, le imprimen del sello masculino en el uso del poder “gobernaré con mano dura”.

A pesar de que los instrumentos utilizados para la aplicación de las técnicas, fueron diseñados para tratar cada uno de los temas y categorías de la investigación, partiendo de la etapa del desarrollo en que se ubica la población, es decir, haciendo alusión a su condición de niñas y niños, como por ejemplo: los derechos de la niñez y así respectivamente con los otros temas; hacen referencia a formas de comportamientos de hombres y mujeres adultas, en lo que respecta a roles y caracterización de las relaciones genéricas.

4.1.3 Roles

Los roles son las tareas o actividades designadas para las personas en una sociedad, determinan lo que es aceptado, lo que es reprobado y lo que es exigido, de acuerdo con el género. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que tanto la feminidad como la masculinidad no son algo dado para las personas, esto implica que deber ser reafirmados constantemente de acuerdo a los mandatos impuestos por la sociedad, por su realidad inmediata donde construyen sus representaciones sociales.

De lo manifestado por los niños y las niñas, en las distintas técnicas, se pueden identificar los siguientes roles:

CUADRO # 5

Roles identificados por los niños y las niñas

SEXO	NIÑAS PIENSAN QUE:	NIÑOS PIENSAN QUE:
Mujeres 	Cuidan los hijos	Hacen oficio en la casa
	Les lavan a los hombres	Van al mercado a comprar lo que necesitan
	Es un deber de las mujeres hacer oficios, cocinar y limpiar	Deben cuidar a los hijos
Hombres 	Mantienen a las mujeres	Trabajan en construcción u oficinas
	Trabajan para llevar la plata	Mantiene la familia

Fuente: Elaboración propia, a partir de las expresiones de niños y niñas, durante la aplicación de técnicas investigativas, 2006

Como se aprecia, tanto las niñas como los niños, coinciden en asignar a cada sexo roles tradicionales, reproduciendo la representación social del hombre como proveedor y de la mujer como madre, ama de casa. Estos roles son significativos, en tanto representan, el lugar que el patriarcado ha destinado para el hombre y la mujer: “él es de la calle y ella de la casa”; lo que a su vez es determinante en el tipo de relaciones que establecen entre sí.

En torno a estos roles, existieron cuestionamientos, tanto de los niños como de las niñas, ellos refirieron que los hombres también pueden asumir responsabilidades como el cuidado de los hijos/as y hacer oficios domésticos, pero pareciera que sus comentarios estaban más orientados a demostrar su capacidad para hacer cualquier cosa, de poder, de superioridad, de autonomía y que no necesitan de las mujeres, reafirmando su independencia, como cualidad masculina, y no tanto porque consideraran que fueron actividades que no son exclusivas de un género.

En esta línea de pensamiento, se destaca que los niños tendieron a denigrar estas actividades no reconociéndolas como trabajo, ni el valor y el esfuerzo que implican, minimizaron la labor que realizan las mujeres y las descalificaron.

- Niña 6: “La mujer, porque tiene que encargarse del bebé y el hombre de trabajar”
- Niña 2: “Pero no es cierto porque las mujeres también trabajan y mantienen la familia”
- Niño 1: “¿Las mujeres trabajadoras?, nada que ver, nada que ver ustedes, ¿ustedes trabajan?”
- Niño 6: “A veces no les da la gana hacer nada”
- Niño 2: “si porque se les da la plata de la comida, se les da plata y luego piden más, son unas vagas”.
- Niña 5: “Ellos no pueden hablar por que la que los tuvo fue una mujer. La mujer no puede vivir sin el hombre para que la mantenga, pero sin las mujeres ustedes no lavan porque las mujeres les lavamos la ropa”.
- Niño 3: “¿Quién dice que los hombres no pueden lavar ni cocinar?”
- Niño 5: “Las mujeres cuidan a los hijos, pero los hombres también pueden cuidar a los hijos y cocinar”.

Se refleja en el discurso de las niñas y los niños, mayoritariamente, la dependencia económica de la mujer al hombre y las imposiciones sociales, de que ella está para servirle y atenderlo. Desde la teoría género sensitiva, se apunta que las conductas o roles de hombres y mujeres no tienen un cimiento biológico, sino que son básicamente, el resultado de las interacciones y mandatos culturales para cada sexo.

En concordancia con ello, Garita (2001:23) plantea que, en el caso de la masculinidad se trata de un patrón establecido de actitudes y valores masculinos, generalmente relacionados con el rol de proveedor y que tiene que ver con el rol del guerrero, el económico y el sexual. De estos roles, también conocidos como arquetipos de la masculinidad, sobresale el de “El Rey”, cual es el arquetipo central, el que ordena y fertiliza, es expresión de la fuerza e implica el control del poder y la autoridad.

Al momento de formar una familia, se le pide al hombre ser el soporte económico del hogar y quien tome las decisiones, encargándose la mujer de la crianza y cuidado de los hijos/as, como se escucha popularmente: “él es la cabeza, mientras que la mujer es el corazón”. Esta condición es parte de la realidad en que se desenvuelve la población sujeta de estudio, la cual se hace manifiesta en sus discursos y en torno a la cual entablaron una serie de argumentaciones y cuestionamientos, vinculados con el ejercicio de los derechos y roles parentales, principalmente la maternidad.

- Niño 3: “Las mujeres cuando crecen pierden sus derechos para dárselos a los hijos, también los hombres pierden”.
- Niña 6: “Las mujeres pierden el derecho a salir”.
- Niño 5: “Los hombres no, el hecho de tener familia no les quita ese derecho a salir de la casa, no lo pierden”.
- Niño 2: “Las mujeres tienen que quedarse a cuidar a los chicos”.

En este diálogo, se reproduce la invisibilidad de la mujer y la pérdida de sus derechos, por el ejercicio de la maternidad, mientras que el hombre puede ser padre y no se le exige, ni su rol implica la renuncia a su libertad. Tiene que ver cómo los niños y las niñas van aprendiendo cuál es el lugar que la sociedad les asigna como hombres- la calle- y como mujeres- la casa-, tiene que ver con el orden genérico que da el dominio a los primeros y el cautiverio a las segundas; con la maternidad y la paternidad, pero también con el ejercicio de los derechos, los cuales en la mujer pierden las características de integrales y de universales. La primera se refiere a que las personas necesitan de todos los derechos para alcanzar un desarrollo pleno y la segunda a que son válidos para toda la humanidad (Nikken: 1994:s.n.); pero pareciera que en el caso de las mujeres al asumir la maternidad, no puede alcanzar un desarrollo pleno y ser madre a la vez, o uno u otro, pero la maternidad le pide la renuncia a los derechos.

También deja de ser parte de toda la humanidad, porque el carácter universal de los derechos implica que es para todas las personas, menos para la madre. La vida de las mujeres tiene sentido siempre y cuando pueda servir, sentir y vivir para ellos y

ellas, sus hijos e hijas. A los hombres no se les pide renunciar a nada, porque además la paternidad no tiene las restricciones o limitaciones que tiene la maternidad, se puede ser hombre, padre, amante, deportista, desempeñar cualquier oficio, sin renunciar a su identidad.

De esa manera, los derechos de la mujer quedan supeditados a los de sus hijos/as, primero está el bienestar y atención de estos/as, antes que el de ella; se devela la imposición de la maternidad desde la visión patriarcal, de sacrificio, abnegación y entrega por las demás personas, negándose a sí misma, invisibilizándose. Tal como señala Walker (1990), la construcción diferencial de los seres humanos, conlleva al trato de la mujer como un objeto, expropiándola de sí, para satisfacer las necesidades de otros -los hombres y la familia-.

En ese debate de ideas, continuó la discusión entre la población sujeta de estudio:

- Niño 3: “Yo conozco una familia donde el hombre y la mujer trabajan y los hijos se quedan ahí, con alguien que los cuida, pero ella no trabaja todo el día, ya en la tarde o en la mañana viene a cuidar los de ellos”.

- Niño 6: “Para salir los hijos los pueden dejar con la suegra, abuelita o dejarlos en la casa”.

- Niño 5: “Se descuidan los hijos, las mujeres que trabajan, agarran malos pasos”

- Niño 1: “Los hijos pierden el cariño de la madre, se pierden cosas que hacen los hijos, las mujeres tienen derecho a trabajar, pero también atender a los hijos, pierden cierta comunicación con sus hijos si trabajan”.

- Niña 2: “Depende si uno sabe dedicar tiempo a sus hijos”.

- Niño 3: “Pero en ese caso, a quien mas confianza le tendrían los chiquitos es al que los cuida, esa persona les diría cómo les fue en la escuela, qué hicieron etcétera, etcétera; el cariño se puede perder por falta de comunicación”

- Niño 6: “Depende porque si el papá pasa solo con los chiquitos le tendrían a él”.

- Niño 4: “Si la mamá sale a trabajar, entonces a penas salga del trabajo que llegue a donde los hijos”

En lo anterior, salen a colación nuevamente los derechos de la mujer, asociados a su rol materno, en este caso el derecho a trabajar fuera del hogar, actividad no muy

bien vista, pues se cuestiona el precio que ello implica para el bienestar de los hijos e hijas, ella sigue siendo invisibilizada en sus necesidades e intereses. Además, se le visualiza como la única responsable del afecto y desarrollo socio emocional de las hijas e hijos.

Se asume que si ella trabaja, “agarra malos pasos”, es decir, si sale al mundo exterior, si se independiza, si se le da libertad, puede que ya no sea sumisa, que ya no necesite de un hombre que la mantenga y eso podría atentar contra la imagen de hombre suficiente para atender a su familia, de dominador de su hogar.

Esto tiene relación con lo expuesto por Rivera y Ceciliano (2004: 161), de que “para muchos hombres tener “su” mujer en la casa significa cierta seguridad y es visto por algunos como un símbolo de estatus, pues esto quiere decir, que son buenos proveedores y que la mujer por lo tanto no necesita trabajar, y brinda al mismo tiempo una posibilidad para controlar a la mujer”.

A pesar de que se reconoce cambios en el rol tradicional de la mujer de ama de casa a fuerza de trabajo remunerada, se ve como problema que con ello se sacrifica el bienestar de la familia y aunque se menciona la figura del padre, no cobra tanta importancia y protagonismo como la de la madre; ni se le responsabiliza del los niños/as.

Cuando se parte del supuesto de que la pareja tiene igual posibilidad de salir del hogar, se termina asignando el rol de cuidado de las hijas/os a otra mujer, “la suegra, la abuela u otra señora”. Asimismo, el hecho de salir a trabajar no exime a la mujer de su rol materno, pues debe cumplir la doble jornada, en su empleo y en su casa con las hijas e hijos, pero el hombre solo debe proveer al hogar, disponiendo de tiempo libre de descanso y libertad después de su jornada.

Por último, los niños y las niñas señalaron que:

- Niño 1: "Si en la casa lo pasan regañando, se busca el cariño en la escuela; lo importante es el cariño"

- Niña 1: "Los hombres y las mujeres tienen que ponerse de acuerdo de quien va a cuidar a los hijos".

- Niño 4: "El papá le paga a la señora que va a llegar a la casa, que venga a cuidar a los chiquitos"

- Niño 3: "Si ellos se casan tienen hijos, y si tienen hijos tienen amor, y si hay amor tienen que respetarse los unos a los otros. Si los dos se casaron que asuman los dos, que se respeten"

- Niño 5: "Y tampoco tener muchos hijos, depende si uno va a tener muchos hijos y no los va a cuidar, pobrecitos! Si yo llego a tener solo la pareja".

- Niña 1: Todos tienen los mismos derechos, no está bien que a todas las mujeres les toque limpiar, barrer y cuidar hijos, pero así pasa en casi todas las casas, nosotras no salimos de la casa".

Niña 4: "El problema es que los hombres no respetan"

Se vislumbran planteamientos relacionados con igualdad en el disfrute de derechos y asunción de responsabilidades, pero la mayoría se identifica con los roles tradicionales, interiorizados a tal punto que no trascienden más allá, de esa visión; atendiendo al ideal de que el amor todo lo resuelve, pero sin cambios en la estructuras sociales y en la realidad, que permitan una vida compartida por hombres y mujeres en equidad.

En una de las niñas, surge la inquietud reflexiva de que no está bien los roles asignados a la mujer, pero al mismo tiempo se responde a sí misma, que así es como funciona y pasa en todo lugar, en cierta forma, dando a entender que no hay otra salida, que no hay opción, que es algo dado.

Lagarde (s.f.) sostiene que cada persona es enseñada a ser mujer u hombre de diversas formas, cada quien lleva su propio proceso de socialización y lo internaliza, lo hace suyo en grados diferentes al conjunto de mandatos de género, al tiempo que la sociedad crea mecanismos y formas de consenso, que permite a las personas asumir y aceptar como válidos, los contenidos de ser mujer u hombre y formas de coerción social, para vigilar que se cumplan esos mandatos.

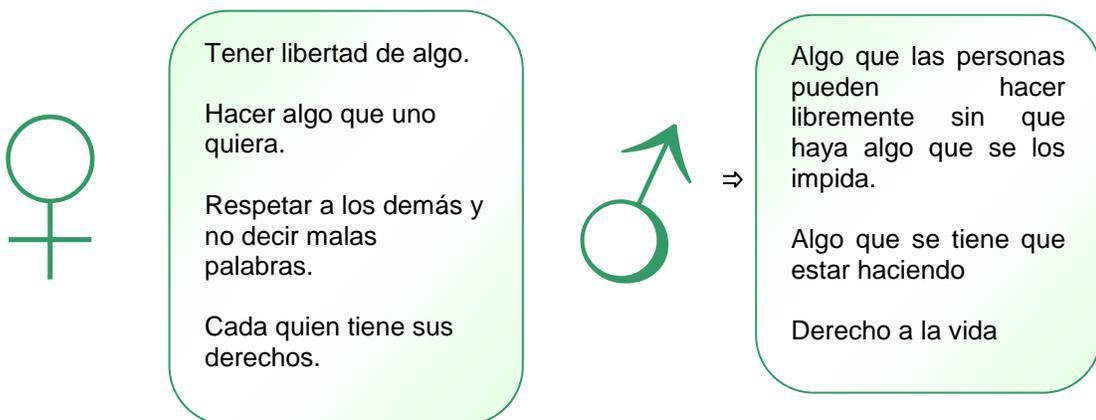
2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y DERECHOS

Las representaciones sociales son una construcción social, por medio de la cual las personas interpretan la realidad, asumiendo maneras de pensar y actuar, condicionan las interacciones y formas de relación con los/la demás y con el entorno. Por ello, con el fin de establecer la relación entre las representaciones sociales de género y el ejercicio de los derechos en la población meta, se buscó conocer cómo las niñas y los niños entienden los derechos, cómo los conciben y cuáles identifican en su contexto social, familiar y cultural.

2.1 Concepto de Derechos

Por medio de la tabla inductora y la discusión grupal posterior, se identificó el concepto de derechos, desde las visiones femenina y masculina y de construcción conjunta, tal como se evidencia a continuación:

Esquema: Concepto de derechos, desde las visiones femenina y masculina



Ellas y ellos juntos

Hacer algo que le guste pero respetando a los demás

Respetar a los demás, no robar.

Cosas que se pueden hacer siendo libres

Cumplir con los sueños que se pueden hacer realidad

Realizar las metas

Las cosas que se pueden hacer sin prohibiciones

Fuente: Elaboración propia, a partir de las expresiones de niños y niñas, durante la aplicación de técnicas investigativas, 2006

Desde el discurso, el concepto de derechos está vinculado con el respeto, eje fundamental en el ejercicio de los mismos, así como con otros términos: amor, cuidar, herencia, libertad, paz, tolerancia, solidaridad; todos conceptos con una connotación de armonía en las relaciones, que permitan el desarrollo mutuo. No obstante, es importante señalar que los niños orientan sus definiciones a lo dinámico, en cambio las niñas si establecen la inclusión de otros/as.

Esta situación guarda correspondencia con la representación social de las mujeres, evidenciada por la población, respecto a que el lugar de ellas en el mundo, está destinado al servicio de los otros/as, a la necesidad de estar pendientes del bienestar de los/las demás, a ser inclusivas.

Por otra parte, identificaron en forma conjunta, como conceptos contrarios a los derechos, acciones como robar, el irrespeto, matar gente, la injusticia y condiciones como la desnutrición, la pérdida de la libertad, términos que están en contra de la dignidad humana y por consiguiente implican la violación a los derechos.

Los niños y las niñas en sus manifestaciones refirieron que los derechos eran iguales para todas las personas, mujeres y hombres, sin embargo, en sus comentarios espontáneos revelaban otra realidad muy contradictoria. El hecho de invisibilizar la pérdida de libertad de las mujeres al asignarles, la casa como su lugar y la maternidad como un mandato, porque lo viven y lo visualizan como algo dado, natural, que ha sido reafirmado así por las representaciones sociales de género, muestra que en la práctica muchos de los derechos no se cumplen igual para ambos sexos.

Entre los derechos identificados por los y las participantes de la investigación se encuentran: derecho a la educación, a la salud, a la cultura, recreación y deporte (identificado como derecho a jugar), a la vivienda, a la libertad de culto, a la alimentación, a la identidad, la salud, y derecho a la familia.

Mediante la tabla inductora y la participación colectiva, se fue definiendo cada uno de estos derechos. A continuación, se detalla la descripción hecha por los niños y las niñas.



2.2- Derecho a la educación:

Expresiones de niñas y niños relacionadas al derecho a la Educación

Niñas

- ✓ A compartir con los demás.
- ✓ Acudir a la escuela
- ✓ Poder Estudiar

Niños

- ✓ A aprender
- ✓ Portarse bien o hacer algo para estar bien.
- ✓ Ir a la escuela, estudiar hacer las tareas.
- ✓ Estudiar.



De acuerdo a las expresiones se evidencia que el derecho a la educación es concebido en dos contextos: el institucional y personal, en el primero se hace referencia al derecho de acudir a un centro educativo, y el segundo a la relación con las demás personas. Se muestra apropiamiento por parte de ellos, mientras que ellas lo señalan en forma impersonal.

2.3 Derecho a la alimentación:

Tanto los niños como las niñas hicieron referencia al hecho de alimentarse sanamente y tener qué comer. No obstante, al indagar sobre su experiencia manifestaron que comían arroz, frijoles y pan, o macarrones, ya que dada su situación económica, se ve reducida la posibilidad de tener acceso a una dieta balanceada, y en otras ocasiones la posibilidad de comer es limitada, de ahí la expresión “tener que comer”.

En el discurso este derecho esta conceptualizado como formalmente fue concebido, pues según la Convención de los Derechos del Niño, se refiere a percibir alimentos, pero en la realidad de los niños y las niñas, dista de esa posibilidad.

2.4- Derecho a la salud



Los y las participantes hicieron referencia a su estado de salud física y el deber de que se les brinde atención:

Niño 3: “A recibir atención médica”

Niña 5: “que cuando una esta enferma ir al doctor y que lo atiendan”.

Al establecer el vínculo con su experiencia, se evidencian dificultades en el acceso al servicio de salud, indican una atención inoportuna, ya que en ocasiones no consiguen citas, o bien sus dolencias son interpretadas como excusas para no ir a la escuela y no son consideradas como importantes por sus encargados/as:

Niño 1: “Yo le digo es que me siento mal, y ella me dice vaya, vaya, en la escuela, dentro de un ratito se le quita”

Por otro lado, se acude a remedios caseros, para evitar asistir al Seguro Social, lo que podría poner en riesgo y desprotección su condición de salud.

Niño 6: “si uno se lástima, la familia lo puede curar”

Niño 4: “ir al EBAIS es un dolor, mi mamá me da acetaminofen y me siento mejor”

Haciendo referencia a que la atención por parte del Estado implica, levantarse de madrugada, hacer filas, y quizás no conseguir cita, al mismo requiere una organización familiar para delegar quien cuidará de los demás niños y niñas, mientras la persona adulta responsable realiza el trámite para la atención.



2.5 Derecho a la recreación

Los niños y las niñas lo definieron como el derecho a divertirse, compartir con su grupo de pares. Respecto a su vivencia expresaron:

Niño 3: “es que a veces son tan militares, tan estrictos, que no le dan tiempo a uno de jugar”

Esta manifestación, refleja como muchas veces este derecho desde la postura adulto centrista, puede devaluarse e irrespetarse, limitando la posibilidad de compartir con pares y recrearse, favoreciendo su desarrollo integral.

El adultocentrismo tiene que ver con un principio ordenador de relaciones de poder, “mecanismo edificado en la ficción de sus certezas, y a través de cuyo artificio se ha “concedido” a las personas adultas la prerrogativa para hablar, pensar, actuar y decidir en nombre de la minoridad” (UNICEF: 1999: 27).

En torno a este derecho, también se indicó:

Niña 3: “y a veces porque tienen que trabajar, no pueden jugar”

Niño 1: “yo le ayudo a un señor a vender verdura el fin de semana, así me compro mis cositas”

Niña 4: “donde yo vivo con costos puedo respirar, menos jugar” (refiriéndose a problemas de delincuencia y drogadicción)

En casos como este la pobreza se constituye en sí en una situación violatoria de los derechos, en ocasiones por “ayudar” a aumentar los ingresos del hogar, algunos/as niños y niñas se ven “obligados/as” a trabajar para contribuir a satisfacer necesidades básicas de la familia o propias.

Sin embargo, es necesario llamar la atención respecto a que la pobreza no puede considerarse el determinante del trabajo infantil, porque sería como legitimar la obligación de la niñez de velar o solventar sus propias carencias y necesidades, aunado que de acuerdo con estudios realizados en el país acerca de este tema, se revela que el 43% de la población adulta en 1996 (UNICEF: 1999: 94), consideró que es más importante que las personas jóvenes estudien y trabajen a que solo estudien.

En otro estudio se obtuvo como una de las razones de más peso para consentir el abandono de estudios, en personas menores de edad, que es importante que los hombres ayuden al papá y las mujeres ayuden en la casa. Estos datos dejan ver que además de violentar el derecho al estudio, se asignan roles tradicionales, limitando el acceso a oportunidades y a la equidad.

De igual forma, la inseguridad ciudadana que experimenta la población sujeta de estudio, como lo apunta la niña 4, conforma otro factor limitante en el ejercicio de sus derechos, robos frecuentes a estudiantes, a camiones repartidores, e incluso personas golpeadas y hasta asesinadas, suelen ser la constante de esta comunidad urbano marginal, donde habitan. Entonces estos niños y niñas experimentan tanto la violencia en sus familias como a nivel social.

En la escuela, aprovechan los espacios y tiempos libres para ejercitar el derecho a divertirse, aunque es clara la diferencia que se da entre los juegos de las mujeres y de los hombres; ellos juegan: bola, trompos, bolinchas, mientras que ellas escondido, ronda, suiza, aunque también indican que en ocasiones juegan “la anda”⁵, en común los niños como las niñas juegan fútbol y ladrones y policías, donde mujeres atrapan hombres y viceversa.

Lo anterior evidencia que el derecho a jugar se práctica en el ámbito público, respaldado por una institución, no obstante, en el contexto privado, las necesidades específicas de su grupo familiar y las condiciones sociales limita el ejercicio del derecho. Las niñas participan de juegos colectivos de integración, mientras que los niños de juegos que fomentan la competencia individual y requiere demostrar destrezas como en trompos y bolinchas, para ganar. Patrón que tiene relación con el proceso de socialización y las características de la feminidad y la masculinidad.

2.6 Derecho a la vivienda



Concebido por los niños y las niñas como la posibilidad a vivir en una vivienda digna, entendiéndose por digna: sin carencias, donde se sientan bien, sin embargo, trascienden a interpretarlo como el derecho a tener un hogar.

Niña 4: “Derecho a tener una casa digna”

Niño 3: “Derecho a tener un hogar”

Niña 1: “Derecho a estar todos bajo un mismo techo”

Al relacionar este derecho con sus vivencias algunos niños y niñas hicieron referencia a que no se cumplía, dado que sus casas estaban construidas en condiciones precarias, donde se filtra el agua y el viento, donde no hay espacios de privacidad y tienen poca seguridad.

⁵ La anda se refiere a un juego tradicional, también conocido como quedó, que consiste en que una persona persigue a las demás, que deben evitar ser alzadas, porque al tocar alguna le cede la responsabilidad de perseguir para pasarle el toque.

No obstante, durante la discusión surgen otros comentarios, en cuanto a que para algunos y algunas, a pesar de que su lugar de habitación reúne las características descritas, lo consideran una vivienda digna, ya que es el lugar donde vive la familia.

Esta afirmación tiene que ver con el contexto inmediato en torno al cual han creado su visión de mundo, pues para algunos niños y algunas niñas, mientras tengan un techo y cuatro paredes donde llegar, aunado a que es el lugar donde han vivido, en el que han crecido y creado sentido de pertenencia, no se cuestionan si es una vivienda digna o no, es solo su vivienda.

Niña 5: “Tener una casa digna es el lugar donde se puede estar con las personas que lo quieren”.

Niño 5: “No importa que el piso sea de tierra, o las paredes de lata”.

2.7 Derecho a la familia

Para los niños y las niñas es concebido como:



Niño 5: “Derecho a personas que lo quieran”

Niña 6: “Derecho a estar en familia, salir los sábados y domingos, con mi papá”

Niño 2: “Que lo quieran a uno es que no haya preferencias entre hermanos que uno no se sienta menospreciado”

Involucra las acciones que tienen que ver con interacción y afecto, lo que contrasta con la realidad de violencia intrafamiliar que experimentan al interior de sus hogares, como lo deja ver el niño 2, por lo que se percibe que al referirse a este derecho, se refieren al ideal del deber ser, siendo una condición necesaria el cariño para conformar una familia.



2.8 Derecho a la identidad

Los niños y las niñas indicaron que este derecho se relaciona con el hecho de:

Niño 6: "Tener un nombre que los identifique y que sepa como llamarse y como ser tratados".

Niña 1: "Tener un nombre y una nacionalidad... para que lo conozcan"

Niña 5: "yo se que a la hermana de él le dicen Tita, pero no se como se llama"

Igual que los anteriores, en el discurso la población meta tiene claridad del concepto del derecho, al relacionarlo con su cotidianidad, se evidenció el uso de apodos en dos líneas, una como una forma de darse a conocer en su comunidad provocando que incluso no reconocen los nombres.

O bien como una forma de agredir a los/las demás lesionando su estima, y causando distorsiones en su identidad, en tanto son reconocidos por sus sobrenombres, como "Gigantón", "Pino" (haciendo referencia a la nariz por Pinocho), entre otros.

2.9 Derecho a la libertad de culto

Los niños y las niñas realizaron los siguientes comentarios en cuanto a la forma como entienden este derecho:

Niña 2: "Poder ir a la iglesia que uno quiera"

Niño 5: "Que puedan existir varias religiones y que nadie lo impida"

Niño 3: "El hecho de ser libres y poder elegir"

Niña 6: "Los papás tienen mas derechos que uno, por que si ellos quieren ir a una parte y uno no quiere, uno siempre tiene que ir"



Al relacionarlo con sus vivencias, se detectan diferencias, refieren que sus padres se molestan si participan en alguna actividad de otro grupo religioso, al mismo tiempo comentan que el hecho de pertenecer o no a un determinado credo, no es una decisión personal, sino una imposición de sus progenitores y progenitoras o encargados/as, reflejándose nuevamente las relaciones asimétricas entre el mundo de los niños y las niñas con el de las personas adultas. Por consiguiente, subyace el

mensaje de que los niños y las niñas para convertirse en sujetos y sujetas de derechos, tiene que ser adultos y adultas.

Lo anterior, permite conocer que el ejercicio de sus derechos pasa no solo por las condiciones sociales y los servicios a los que tienen acceso, sino también por el adulto centrismo que permea las posibilidades para el cumplimiento de los derechos.

Es así como, en este contexto, “ser persona menor de edad esta inscrita en el “discurso del amo”, dentro de cuyas representaciones se es objeto de los adultos y donde estos depositan sus fantasmas. Dicho de otra manera, se les convierte en sujetos indefensos frente a la omnipotencia adulta, ubicándolos en una posición subalterna, que anula la conciencia respecto a su propio valor, desdibujando sus posibilidades de afirmación y autonomía” (Treaguer y Carro, citadas por UNICEF:1999: 28).

En la escuela, no participan en las lecciones de religión, quienes no profesen la fe católica, lo que es concebido como una manifestación del ejercicio de este derecho.

En términos generales, puede decirse que, los derechos identificados por las niñas y los niños, corresponden a los derechos contemplados en los distintos instrumentos jurídicos que los legitiman y reconocen; asimismo, las construcciones conceptuales que hacen de los mismos, se asemejan a lo estipulado en el plano formal.

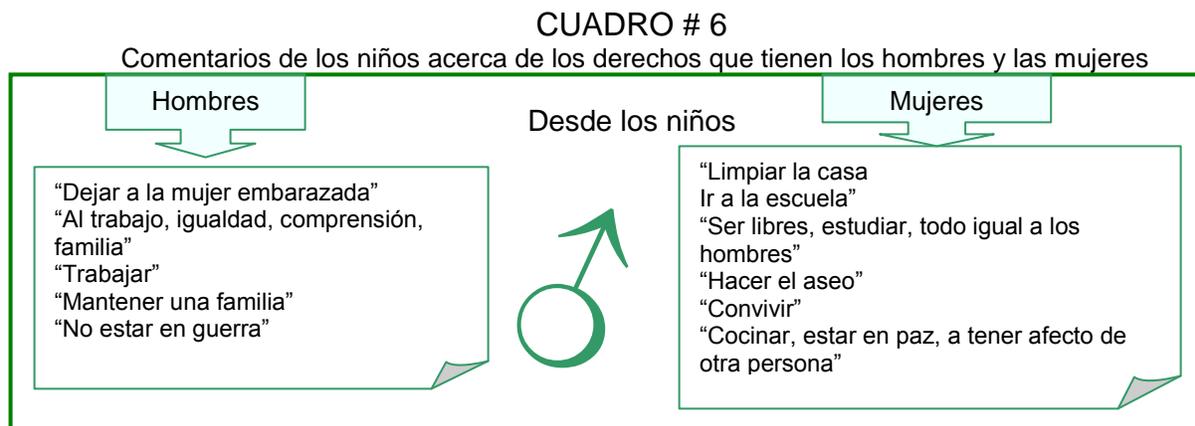
De esta manera, se evidencia que tienen conocimiento de sus derechos, pero al trasladarlos del discurso a los hechos de su cotidianidad, la posibilidad de ejercitarlos y hacerlos valer, cambia notablemente, existiendo una brecha sociocultural y estructural, entre la concepción jurídica y la posibilidad de su apropiación. Al mismo tiempo se identificó una confusión entre derechos y roles de las mujeres y de los hombres.

También se encontraron diferencias genéricas en el ejercicio de los derechos y de quiénes tienen posibilidad de ejercerlos, siendo que en el caso de los hombres los derechos están implícitos, dados, pero para la mujer hay condiciones y cuestionamientos, por lo que a pesar de que en algunos momentos hicieron referencia a la igualdad de derechos, no trasciende su propia realidad.

Lo anterior, tiene relación en parte con la deseabilidad social⁶, es decir, lo que es esperado socialmente, el deber ser, en tanto, la población sujeta de estudio en algunas participaciones haya intervenido manifestando lo que de acuerdo a su criterio, es deseable socialmente, además de hacer comentarios que fueran complacientes a las investigadoras, pero pese a ellos, siempre fue posible conocer sus representaciones, percepciones, opiniones y vivencias respecto a los temas estudiados, debido a sus participaciones espontáneas en las sesiones de discusión.

3. DERECHOS Y GÉNERO

Al explorar cuáles son los derechos de las mujeres y los hombres, desde la cotidianidad de las y los participantes de la investigación, se obtuvo lo siguiente:



Fuente: Elaboración propia, a partir de las expresiones de niños y niñas, durante la aplicación de técnicas investigativas, 2006

CUADRO # 7
Comentarios de las niñas acerca de los derechos que tienen los hombres y las mujeres

⁶ Se refiere a lo que las personas consideran se debe responder basándose en lo que socialmente es aceptado y esperado



Fuente: Elaboración propia, a partir de las expresiones de niños y niñas, durante la aplicación de técnicas investigativas, 2006

Se evidencia que la condición de género, atraviesa el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las mujeres y los hombres, en el caso de los derechos que las niñas identifican propios de su género, se detecta su vulnerabilidad, debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran, y a su proceso de socialización, que refleja la violación de sus derechos.

En el caso de los hombres, existe una mezcla de criterios, la mujer es representada como sujeta de derechos, sin embargo, no descartan, por el contrario refuerzan, la obligatoriedad, en tanto es concebido como derecho, el efectuar las labores domésticas. Los derechos de la mujer son reconocidos en tanto, esposas, madres y trabajadoras.

Estas expresiones permiten evidenciar, cómo a pesar de los logros y avances en la afirmación de los derechos humanos, las mujeres como género, no gozan de igual forma el ejercicio de los mismos, se refuerza los roles de subordinación dentro de una concepción androcentrista del mundo y de la realidad, se sigue cosificando al sexo mujer y lo más lamentable es que ellas lo asumen y legitiman como parte de su identidad genérica.

En el contexto intragenérico, tanto los niños como las niñas, representan a la mujer dentro del espacio privado y a los hombres en el público, se legitiman las exigencias

hacia el género masculino, de cumplir como el soporte económico, conseguir un mejor puesto de trabajo, ser competitivo, ser el modelo referente masculino de sus hijos e hijas, o ser quien toma todas las decisiones en su hogar, porque “él es la cabeza del hogar” proveedor, procreador; y al femenino en su construcción simbólica, en la cual se espera de la mujer un comportamiento subordinado y pasivo, delimitado en cuatro paredes: la casa.

Entonces, se puede decir que el género asignado y/o asumido afecta la manera como se conciben y por ende cómo se ejercen los derechos. Las diferencias entre los géneros se vinculan con la inequidad en la relación. Esto permite afirmar que la protección y satisfacción de las necesidades de la niñez vía orden jurídico son frágiles y a pesar de estar claras en el discurso, están lejos de ser disfrutadas debido a que están condicionadas a las representaciones sociales genéricas, que como se ha señalado ubica a las mujeres en una posición de desventaja con respecto al hombre, la cual es mayor si se trata de niñas, por su mayor vulnerabilidad.

La representación social de la mujer como sujeta de derechos, continua bajo una óptica androcéntrica, de sumisión, subordinación, con una participación mayor en el ámbito privado, contraria a la de los niños, quienes evidencian una representación social de hombres en el ejercicio pleno de sus derechos, cumpliendo con las demandas que se les han impuesto de dominio, control y poder, entre otras.

Lo cierto es que, se establece una jerarquía entre hombres y mujeres, donde los primeros tienen el poder y las segundas son las sometidas a ese poder, imposibilitando el ejercicio de sus derechos.

Lo anterior se une al hecho de que los niños y las niñas que participaron en el estudio, son víctimas de violencia intrafamiliar, condición que constituye un doble riesgo, por la posición de vulnerabilidad que ocupan en sus familias, carentes de autoridad y dependientes, irrespetados sus derechos; factores que refuerzan las

interacciones inter e intragenéricas que favorecen la desigualdad y que son reflejo de la expropiación de derechos que vive la niñez en nuestra sociedad.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES INTRA E INTERGENÉRICAS

4.1 Relaciones intra e intergenéricas

Las relaciones intra e intergenéricas se construyen a partir del género, dado que este asigna a cada persona, desde su nacimiento, un lugar en la sociedad, a la vez que, le determina roles que debe cumplir, de acuerdo con su sexo.

La categoría de género permite analizar y comprender cómo se construyen las identidades femenina y masculina, la condición femenina y la situación de las mujeres, al igual que la de los hombres, desde las relaciones sociales entre los géneros e intragenéricas, tanto en el ámbito privado, como en el público y por ende, en las instituciones y la vida social en general.

Las relaciones sociales, inter o intragenéricas conllevan relaciones de poder, desde el paradigma patriarcal, existe una visión desigual de las interacciones al tener lo masculino como referente.

Este paradigma es el marco de referencia y el sistema de interpretación por el cual los hombres y las mujeres elaboran, entienden, comprueban y reproducen las representaciones sociales de género y el tipo de relaciones que se establecen, sean violatorias de los derechos o no, donde la mujer se convierte generalmente en víctima y el hombre en agresor.

Durante el trabajo de campo y a través de la técnica de la observación, que se utilizó en forma constante durante los talleres, fue posible identificar comportamientos e interacciones de las niñas y los niños entre sí y con sus congéneres. Al ubicarse libremente en el espacio, los hombres se agruparon de un

lado y las mujeres del otro, conversaban en subgrupos intragenéricos sobre la actividad que se estaba desarrollando, prestaron atención, siguieron consignas y participaron activamente en todo el proceso.

Las niñas se mostraron más pasivas, con menos participación verbal que los niños, quienes emitían más opiniones y criterios en las discusiones grupales; ellos además, adquirieron más confianza entre sí, establecieron camaradería, haciendo comentarios jocosos, meciéndose en sus sillas y manteniendo conversaciones en parejas o tríos.

En algunas técnicas como el sociodrama y juego de roles, cuando el subgrupo conformado solo por mujeres debía hacer su presentación, se dieron manifestaciones de timidez, inseguridad y vergüenza, ellas estaban dispuestas a participar, pero con temor de ser observadas, señaladas o criticadas por los demás:

Niña 5: "es que me da vergüenza..."
Niña 1: "bueno pero no se rían..."

Se ponen en evidencias las diferencias que se establecieron en las interacciones inter e intragénero, las mujeres procuraban responder a las normas sexuales, particulares femeninas; "en el mundo patriarcal las mujeres tienen miedo de los hombres en todos los ámbitos y en cualquiera de las relaciones sociales en que estén involucradas con ellos: en las públicas y en las privadas" (Lagarde: s.f.:71)

Por el contrario los hombres, por su condición genérica, se mostraban seguros, de actuar, de hablar, en comparación con las mujeres, reforzaban su superioridad frente a ellas, ya que según el mandato patriarcal, solo por el hecho de ser hombres son superiores y poderosos.

A pesar de que la población en forma espontánea se agrupaba por sexo, lo que podría relacionarse con una característica propia de su edad, en tanto establecen

grupos principalmente intragenéricos, no se evidenció resistencia, ni dificultad para trabajar en grupos mixtos, cuando la actividad por realizar así lo requirió.

Particularmente, en las técnicas cuya dinámica tuvo que ver con animación, pero con un objetivo de organización, integración y movilización grupal, tal como sombreros perdidos y rompecabezas, las relaciones inter e intragénero conllevaron al trabajo en equipo e identificación con las personas que lo conformaron, independientemente de su sexo, mostrando los y las participantes gratificación colectiva, cuando su grupo alcanzaba la meta.

Lo anterior refleja que las categorías género y edad, constituyen un orden social en tanto las personas actúan e interaccionan de manera específica, de acuerdo a la vinculación de estas categorías, en consecuencia, se trasciende el hecho de ser solo mujer y hombre, al contemplar a la niña y el niño, el adulto y la adulta, otros actúan juntos/as, en condiciones de equidad, para lograr un propósito.

Entonces, en cada edad la interacción varía, y por consiguiente la representación social de género también puede variar. Para el caso de la población en estudio, se identificó una solidaridad ínter genérica, en esta actividad, con el fin de alcanzar un objetivo.

La mayor parte del tiempo, las interacciones intra e intergenéricas se caracterizaron por ser de respeto y cordialidad, sin embargo, adquirieron un matiz diferente al abordar los temas de derechos y violencia, vinculados a las relaciones genéricas, desde la particularidad masculina y femenina.

La interacción hombre-mujer se tornó más activa, ambos evidenciaron mayor interés por participar, interrumpiéndose unos/as a otros/as, devolviendo comentarios bidireccionalmente, respecto a los aportes que hacía su sexo contrario, percibiéndose interés de defenderse de los señalamientos y de atacar al otro/a, haciendo referencias en forma despectiva o de reclamo.

Niño 2: “los hombres trabajan mucho y por eso tienen derecho a divertirse después de trabajar, mientras que las mujeres son unas vagas, se la pasan metidas en la casa de los vecinos chismeando”

A lo que una niña contestó:

Niña 2: “no es cierto, las mujeres también trabajan y a veces mantienen al viejo y él solo sostenerse la barriga”.

Lo anterior es reflejo de que si bien, la población investigada se ubica en la etapa de la niñez, ya cuentan con un bagaje de información y formación respecto a su identidad como hombre o mujer, que han ido adquiriendo conforme crecen, y que les ha sido transmitida por distintos medios como la familia, la escuela, la comunidad, los sistemas de comunicación colectiva y las instituciones sociales.

Es decir, están siendo socializados/as para cumplir con roles congruentes con el sistema cultural y social en el que se desenvuelven, lo que a su vez determina las relaciones inter e intragenéricas que establecen y que consolidarán o terminarán de concretar en su vida adulta.

Por tanto, a pesar de que la mayor parte del tiempo, las interacciones entre los niños y las niñas, durante el proceso de recolección de la información, se dieron en un ambiente de respeto, participación y cordialidad; se evidenciaron en las relaciones intra e intergenéricas, rasgos congruentes con la representación social de la identidad femenina y masculina, según el sistema patriarcal.

En este sistema las mujeres, ocupan una posición de subordinación respecto a los hombres, que los dota de poder sobre el sexo femenino, que los hace figurar, replegando al otro sexo a la invisibilidad; es un orden social genérico, que como señala Lagarde (s.f.), construye a los hombres como seres completos, conductores de sí mismos y del mundo, superiores a las mujeres, mientras que construye a las mujeres marcadas por la inferioridad y dependencia.

De esa manera, el comportamiento asumido por las niñas fue de pasividad, de menor participación, de mayor dificultad para establecer alianzas y camaradería, de

sentirse inseguras y evaluadas cuando actúan como colectivo, en tanto que el comportamiento de los hombres se caracterizó por mayor participación y actividad, constante movimiento físico, camaradería y seguridad. Ambos comportamientos mantiene relación con las características que se espera de los sexos, según el género al que pertenecen.

Asimismo, la integración en subgrupos compuestos por hombres-hombres, mujeres-mujeres y uno mixto, permitió detectar que en el de mujeres el liderazgo fue asumido por dos de ellas, en el grupo de hombres trabajaron en equipo, mientras que en el mixto fue un hombre quien tomó el liderazgo. Esto muestra una vez más que la población sujeta de estudio, actúa en correspondencia con el patrón sociocultural androcéntrico, dando al hombre la supremacía, el poder de decidir y dirigir, como sucedió en el subgrupo mixto, mientras que en el de varones todos se mantuvieron a un mismo nivel, trabajando juntos y en el de las mujeres dos de ellas asumen la dirección.

4.2 Poder en las relaciones intergeneracionales

Desde la relación intergeneracional las mujeres son visibilizadas como satisfactoras de necesidades cotidianas. En términos de poder se puede decir que, los y las estudiantes le concedieron poderes domésticos al género femenino.

Niño: "las mujeres van al mercado a comprar lo que necesitan, todas las compras"

Niño: "para salir los hijos los pueden dejar con la suegra, abuelita"

Niña 2: "Les lavan a los hombres"

Niño 4: "Cuidan hijos"

Niña 1: "Inteligentes"

Niña 3: "Trabajadoras"

Niña 1: "Es un deber de las mujeres hacer oficios"

Se puede decir que esta asignación de poder se concibe en el ámbito de lo privado, y en un contexto de sumisión y servicio a los demás, evidenciando la representación social de género femenino, dado que, las expresiones que emitieron las niñas en términos de sus derechos, con connotaciones pasivas, solidarias, como "compartir con los demás", valorar la posibilidad de... por ejemplo estudiar.

Mientras que la representación social de género masculino es relacionada con la actividad, la exigencia, agresividad y preocupado por las ego acciones. Así se muestran más seguros, expresan acciones concretas, aprender, portarse bien y estudiar.

De acuerdo con Rubín (1996:37), la base de esas desigualdades es el sistema sexo/género, que se refiere a las disposiciones por las que se transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana en una sociedad, y por las que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.

Es así, como al caracterizar las relaciones inter e intra genéricas en la población sujeta de estudio, se identificaron desigualdades de género, que ellos y ellas reproducen, como reflejo de que las están aprendiendo, desde la experiencia personal, en las formas de vinculación intra e intergenéricas que se expresan al interior de sus hogares y en otros escenarios, llámese comunidad,

centro educativo o grupo de pares, todo lo cual complementa el significado que están dando a su identidad como hombres y mujeres.



Desde el aporte de las niñas y los niños, se reconstruyen las desigualdades que históricamente, el patriarcado ha reforzado y ha sostenido, para mantener al hombre en el uso del poder y a la mujer bajo su dominio, asignándoles un lugar diferente.

4.3 Relaciones intragenéricas y derechos

En sus relaciones intragenéricas las niñas muestran dificultad en la identificación de los derechos, quizás porque en la vida cotidiana disfrutaban de muy pocos derechos. La discriminación, subordinación hacia las mujeres, como su ubicación en el contexto doméstico es percibido como natural y por ello, como no se disfruta de muchos derechos, no se valoran. La socialización que las niñas y las mujeres en general experimentan, influye de manera determinante en el desarrollo de una identidad de género que impide que las mujeres se perciban como sujetas de derechos.

Los hombres a diferencia de las mujeres en sus relaciones intragenéricas e intergenéricas se socializan sintiéndose sujetos de derechos. Su identidad o auto imagen como hombres los llevan a reconocerse como personas con derechos y por ello sienten intensamente cuando pierden uno o varios.

Durante la técnica juego de roles, las niñas representaron el derecho a divertirse

Niña 2: "Derecho a salir, a divertirse, así lo hacen los hombres"

Y durante las discusiones grupales evidenciaban sus vivencias

Niña 5: "Derecho a no ser maltratados"

Niña 6: "Derecho a estar en la casa"

Este ejemplo nos permite comprender como los derechos de las mujeres como humanas se desvirtúan constantemente como resultado de practicas culturales, que se fundan en concepciones que subordinan la mujer al hombre y a la familia, negándole con ello el derecho a una individualidad como persona.

Esta subordinación intragenérica emanada, de las expresiones de las niñas las ubica en clara desventaja en el ejercicio de sus derechos como humanas, pues esto se desarrolla sin tomar en cuenta su vida ni sus intereses de género.

5. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y SU IDENTIFICACIÓN CON LOS DERECHOS

La familia en sus diversas composiciones, ha sido considerada primordial para la formación de la identidad de las personas; también es uno de los principales espacios de socialización, que se supone podría favorecer el desarrollo de una cultura de respeto a los derechos humanos.

Para detectar las manifestaciones de la violencia intrafamiliar de los niños y las niñas, se partió de la representación que tenían sobre la violencia. Se toma como base el hecho de que las familias son la primera instancia socializadora de las personas, y es el contexto en donde niñas y niños empiezan a construir representaciones sociales del entorno que les rodea, las experiencias de

violencia que viven al interior de las mismas, contribuyen a la construcción de su visión de mundo y en consecuencia la forma en que van a actuar en él, ya que se constituye en el marco de referencia, donde anclan para interpretar su realidad.



Desde el discurso se puede decir que los niños parten de la violencia como manifestación de poder, lo cual remite simbólicamente a la fuerza, sea física o emocional.

Además se parte de la premisa de que las niñas y los niños maltratados, a menudo presentan comportamientos y en este caso dentro de su discurso, que delatan su situación, sus experiencias familiares.

“es cuando nos obligan hacer algo que uno no quiere como por ejemplo pegarnos”

“lastimar a otras personas”

“de que el hombre obligue a la mujer hacer actos”

“violencia son actos sexuales de todo, físicos, verbales que a uno no le gusta, son agresiones cosas que no nos gustan.”

Se representa la violencia como un acto en el que se daña a alguien, y se identifica al hombre como victimario, y en algunas de las expresiones se señala a la mujer y a los niños y niñas como actores de hechos violentos. (Ver ilustración).

RESPONSABLES DE LA VIOLENCIA



Niño 5: "le pegan a uno con cables, le pueden pegar bien fuerte"

Niño 2: "es cuando, los encierran en un cuarto recogen las cosas de ella y se van para otro lado y lo dejan ahí tirado, la violencia, que le pegan a uno con cable"

Es así como los niños y las niñas traducen su significado a partir de sus vivencias violentas, creando una red de significados, que permite situarse socialmente y evaluar los hechos sociales, definir formas de comportamiento y de resolución de conflictos.

En una realidad familiar en donde se vivencian situaciones de violencia, se puede inferir que esas circunstancias, van a influenciar la forma cómo se interactúe en las relaciones intragenéricas e intergenéricas.

Al explorar el significado de violencia intrafamiliar, se parte, de que las personas adultas ejercen un poder respecto a las niñas y los niños, en su obligación de protegerlas/os, sin embargo, cuando abusan de ese poder, deja de ser legítimo y constituye una violación a sus derechos.

Niño 6: "violencia doméstica"
Niño 1: "agresión en la casa"

Es evidente, como los procesos de socialización van reproduciendo modelos de comportamiento, el patriarcado va legitimándose y fortaleciéndose en las mismas familias, y en las relaciones inter e intra genéricas, las conversaciones intragénero son más frecuentes, a pesar de que no hay dificultad para trabajar en grupos mixtos, se indicaban expresiones de hombres hacia mujeres en forma posesiva y violenta.

Niño 2: "salada va jalando para que se va"

Es interesante rescatar que durante esta discusión las niñas tuvieron una participación más pasiva, con lenguaje no verbal, evidenciando ante un tema tan cercano a ellos y ellas, como las relaciones de poder dominación/subordinación se materializan en la división de la vida en la esfera pública y privada, asignando estos espacios a las personas, de acuerdo con su género; así los niños expresan sus opiniones sobre esta categoría con mayor facilidad, en la esfera pública y las niñas se muestran pasivas.

La definición de la violencia intrafamiliar trasciende el acto de agresión, ya que involucra un trasfondo ideológico y de relaciones de poder de grandes dimensiones; prueba de esto es que se trata de una forma de violencia invisibilizada y silenciada, dentro de una sociedad patriarcal y que se refuerza en los mitos, estereotipos y representaciones sociales, los cuales, en muchos casos, se encuentran alejados de la realidad. Al explorar el significado de las diferentes formas de violencia por parte de las niñas y los niños, se visualizó lo siguiente:

5.1 Violencia Física

La violencia física es producto de una relación de poder entre los miembros de la familia, donde uno/a esta en posición de dominio y el/la otro/a de sumisión, y se provoca un daño físico.

Desde los niños y las niñas la relacionan con:

Niña 4: “cuando les pegan a las bebés, que están casi recién nacidos”

Niña 1: “que los quieren sacudir, con las manos”

La fragilidad y la inseguridad se evidencian

Niño 4: “los quieren matar y les pegan y no los dejan salir”

Niña 4: “pegarles, maltratarlos, pegarles así (cierra el puño y con la mano indica un golpe)”

Niño 3: “todo acto que a uno le duele en el cuerpo”

También se visualiza la participación en actividades domésticas

Niña 1: “en la casa cuando uno esta cocinando y se quema algo y...”

Puede identificarse, desde estas edades tempranas, la interacción constante con la violencia física, tal y como se manifiesta en las expresiones de las niñas y los niños. Dentro de su familia se les agrede físicamente y realizan funciones que legitima los roles y estereotipos sexuales dictados por la sociedad patriarcal, evidentes en sus representaciones sociales de género.

5.2 Violencia emocional

La violencia emocional se vincula con lesiones a la autoestima, al desarrollo de la persona. Desde las niñas y los niños participantes en esta investigación se manifiesta mediante: insultos, constantes, ridiculizaciones, amenazas, comparaciones, gritos, dejarle de hablar, promesas falsas, se le impide tener amistades, el rechazo.

Niño 5: “lo agraden con puras palabras”

Niño 1: “a mi me han insultado a cada rato”

Niña 6: “Amenazas también”

Niño 4: “Ponen apodosos”

Tanto hombres como mujeres, expresan haber sido víctimas de las mismas manifestaciones de violencia emocional, principalmente por sus madres, padres o encargados(as), reflejando su condición de vulnerabilidad.

5.3 Violencia Sexual

La violencia sexual se relaciona con hechos con contenido sexual, donde se propicia una victimización en la que el ofensor obtiene gratificación.

Los niños y las niñas hacen la aclaración, de que este tipo de violencia es un daño al cuerpo.

Niña 1: “que no respetan el cuerpo”

Y que involucra otras actividades como

Niño 5: “revistas pornográficas”

Se generó una discusión entre los y las participantes, en torno a la identificación de los agresores, y la responsabilidad,

Niña 6: “los tíos”

Niña 5: “padraastro”

Niña 3: “o los de la calle también”

Niño 3: “eso es otra cosa la obligación de uno es gritar o decir que no, o llamar alguien”

Niña 3: “¿Obligación?”

Niño 3: “pueden ser que sean abusados y se dejan y después dicen que fueron abusados”

Niña 1: “y da miedo enfrentar la realidad”

Niña 2: “Culpa del que lo hizo”

Niño 2: “y del que dijo que si, no, pero si quieren que se lo hagan que?”

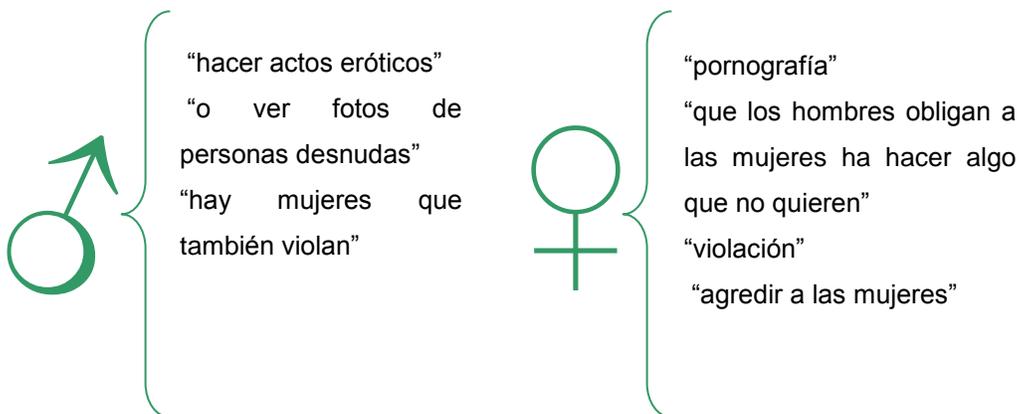
Este diálogo evidencia una mayor participación de las mujeres, solidarias en cuanto a sus expresiones, mientras que los hombres, buscan culpar y delegar responsabilidad en la víctima, mostrando el proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta el comportamiento, es decir, la representación social de

hombre, quien en este caso busca culpables, sin distinciones de edad, sea el adulto o el niño o la niña.

El abuso sexual contra las niñas, las adolescentes y las mujeres adultas, esta tan arraigado en nuestra sociedad y en torno a él giran una serie de mitos, justificantes de la enajenación y la brutalidad de la que son sometidas las víctimas, a quienes se termina culpabilizando, haciéndolas responsables, lo que en un contexto de violencia intrafamiliar se fundamenta.

Así mismo se detectan otras manifestaciones de este tipo de violencia, como las acciones eróticas, pornografía y violación.

Expresiones de niñas y niños acerca de manifestaciones de violencia sexual



Se debe destacar que en este tipo de violencia, también se señala a la mujer como posible agresora y víctima.

5.4 Violencia por negligencia

Esta manifestación de la violencia se relaciona con aquellas acciones u omisiones de las personas responsables de los niños y las niñas, que no satisfacen sus necesidades básicas teniendo la posibilidad de hacerlo. Son consideradas como manifestaciones de la violencia por negligencia: privar a la niñez de protección, alimentación, cuidados higiénicos, vestimenta, educación, atención médica y supervisión, les dejan en total abandono.

Este tipo de violencia fue reconocida por los niños y las niñas como violatoria de los derechos de la niñez.

Se identifica claramente, como el hecho de no cubrir algunas necesidades básicas a una persona menor de edad, viola sus derechos, haciendo alusión principalmente al derecho a la salud, el derecho a recibir amor y afecto de la familia y al derecho a la alimentación.

Niño 2: “no les dan de comer se van a disfrutar y lo dejan a uno en la casa, o lo echan”

Niño 3: “y por eso se meten en las drogas, los hijos”

Niña 5: “descuidar no comer”,

Niño 4: “tiene sed y hambre”

Niño 1: “que no se le de una buena alimentación”

Niño 2: “que no se lleve al doctor”

Niña 6: “no hay derecho a la salud”

Se da una especie de sanción al hecho de que los y las responsables deleguen sus obligaciones de cuidar a los hijos e hijas en terceros, como una expresión de falta de cariño, en otras palabras, ponen de manifiesto como el hecho de romper el mandato que indica que la mujer debe permanecer en el ámbito privado, a cargo del hogar generan en los niños comentarios más agresivos, que las niñas.

Niña 4: “que se descuidan, les pegan y lo dejan a uno así, se van para otros lados,”

Niño 2: “los dejan botados”

Niña 1: “y no tienen cariño”

Niña 1: “se intoxican con las medicinas que les dan”

Niño 3: “que los dejan con otras personas y los maltratan”

Es evidente que los niños y las niñas tienen una representación social de la mujer como madre, ama de casa, afectuosa, y que si no cumple con estos mandatos se le sanciona fuertemente, caso contrario ocurre con la representación social del hombre, se le exige menos en el ámbito familiar, impresiona que no se le critica si trabaja, si sale, reflejando el pensamiento androcéntrico, persistente en la población meta.

5.5 Normalidad de la Violencia

La violencia forma parte del contexto de la población meta, lo cual incide en su interacción con los pares a nivel intragenérico e intergenérico, es así como, mediante la técnica de juego de roles, se visualizó de sus experiencias, cómo la agresión es parte de su cotidianidad.



Una de las representaciones se trató de una niña que llega de la escuela a la casa con malas calificaciones, la madre la sanciona y luego el padre sanciona nuevamente a la hija y a la madre culpabilizándola del rendimiento académico de la niña:

Padre☹(A la hija) “¿Qué son esas notas? Tome se queda en el cuarto y no come.”
(Con tono fuerte, molesto)

Padre: (A la madre) “Y usted a mi no me hable, se mete al cuarto, por su culpa la chiquita saco malas notas, y se quedan las dos sin comer.” (Gritándole y pegándole)

Lo anterior, refleja una situación de sumisión, de relaciones desiguales de poder, que se caracterizan por ser de dominación y subordinación, de los hombres sobre las mujeres, establece una jerarquía entre ellos y ellas, desvalorizando la autoridad femenina ante los hijos y las hijas.

Se refuerza la construcción androcéntrica que los niños y las niñas hacen de su realidad, al validar los roles femeninos, la mujer ama de casa, en el hogar, esperando a su hija y los roles masculinos, el hombre, llega del trabajo a la casa, en su posición de jefe de hogar, le informan la situación e interviene, en su rol dominante y culpabilizador, manifestando su poder en la relación parental como conyugal y la consecuente violación a los derechos.

El sistema patriarcal otorga al hombre la investidura de autoridad para vigilar y controlar el cumplimiento de la mujer, de los roles que le han sido asignados y por ende de otros miembros de la sociedad más vulnerables como son los niños y las niñas. Autorizando en alguna medida el uso de la violencia para controlar, imponerse, ante la situación a “corregir”, dando origen en el contexto familiar a la violencia intrafamiliar y por lo tanto a la representación social de la convivencia familiar.

5. 6 Violencia Intrafamiliar y Ejercicio de los Derechos

Desde la experiencia de violencia intrafamiliar de la población sujeta de estudio, la representación social de género se concibe desde la perspectiva androcéntrica, limitando o invisibilizando, el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas.

Entonces, la violencia intrafamiliar es expresión de la construcción de género que legitima las desigualdades de poder y el uso de la violencia en los hombres, influyendo en el ejercicio pleno de los derechos.

Es decir, las representaciones sociales de género en un contexto de violencia intrafamiliar, reflejan la efectividad del fondo ideológico, que no genera cuestionamiento sobre las desigualdades. Existe un orden simbólico, que es parte del marco de la realidad de los niños y las niñas) y que se conviertan en mandatos sociales que configuran el actuar de éstos (as).

Niño 3: “Los hombres debemos ser más importantes, porque todo es, el, niño el hombre, el ser humano”

En relación a la violencia, Salas (2005:65), señala que existen “mecanismos de control social, que se autoprotegen, desde su misma constitución. Esta condición es la que explica que los sujetos sociales, hombres y mujeres, sean sus portadores sin mayor cuestionamiento o posibilidad de refutarlos” De ahí que los niños y las niñas solamente evidenciarían como violatoria de sus derechos, la violencia por negligencia, y las otras formas de violencia no fueran cuestionadas, invisibilizándolas y desvinculándolas de sus derechos.



Esta situación permite afirmar que, la familia para estos niños y niñas cumple un rol contradictorio, en tanto, por un lado es el referente principal para la defensa y ejercicio activo de los derechos de las personas menores de edad, quienes de hecho, depositan su confianza en la figura adulta que se identifica como significativa, su responsable, como agentes de protección de los mismos.

Por otro lado, es uno de los espacios sociales en el cual se desarrollan prácticas cotidianas que atentan contra su integridad biopsicosocial y que son violatorias de sus derechos, en donde el ejercicio de sus derechos esta condicionado a su relación y la voluntad de los adultos.

III PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Y a pesar de sus intentos
siguen siendo aún mas
fuerte nuestro empeño
milenario por sobrevivir.*

*Rendimos tributo a todas
valerosas mujeres, de una
historia robada.*

Ileana Alfaro

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

RESPECTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO

El conocimiento de las representaciones sociales de género resulta de gran utilidad para la comprensión de las dinámicas de relación entre las personas, desde los binomios: mujeres-mujeres, hombres-hombres y mujeres-hombres, para dar explicación a la forma cómo el mundo está estructurado en dos: desde lo masculino y lo femenino.

A partir del marco teórico que orienta la investigación, el estudio de la construcción del género desde las representaciones sociales, debe realizarse bajo una perspectiva desde la cual mujeres y hombres interactúan en una dinámica, que es producto de sus propios procesos de socialización y los roles que socialmente les han sido asignados. Por ello, el análisis se realizó desde la perspectiva género sensitiva, que permitiera evidenciar desigualdades de género, para hacer propuestas teórico metodológicas más acordes con la equidad.

La construcción de representaciones sociales de los sujetos y las sujetas de estudio se produjo por medio de la unión de diversos elementos, entre estos la familia destaca, por ser la institución social donde se transmite la ideología y puntos de vista, con respecto al ejercicio de la masculinidad y feminidad.

La representación social de género construida en un medio caracterizado por: la violencia, un sistema de poder, desigualdad y concepciones distorsionadas del ejercicio de los derechos, atraviesa la vida de los niños y las niñas, tanto en su individualidad como en su condición social, dado que se hace presente en las relaciones inter e intragenéricas que establecen.

La vivencia de las niñas y los niños proyectó representaciones sociales de género hegemónicas, donde es evidente la presencia de la ideología androcentrista, como una manifestación de la violencia simbólica, que desde temprana edad, como lo es la niñez, va legitimando las representaciones sociales de masculinidad y feminidad,

mediante relaciones asimétricas, cargadas de sesgos adulto centristas, y con serias limitantes para el ejercicio de los derechos.

La representación social femenina es proyectada al ámbito privado, en los roles tradicionales, de ama de casa, madre y esposa, así como los atributos de mujer bella, sumisa y débil, esperados desde los mandatos patriarcales, hasta el punto de concebir las labores domésticas como derechos.

La representación social masculina, se relaciona con el uso del poder, el dominio y el control, de interacción en el ámbito público, cargada de estereotipos, mitos y exigencias patriarcales hacia la figura masculina, a la cual se le asignan los roles tradicionales como proveedor, jefe de familia y protector.

Entonces, las representaciones sociales de género de los niños y las niñas, hacen evidente que las mujeres han aprendido a vivir en función de las demás personas y han asumido la responsabilidad de cuidar y atender sus necesidades, son “buenas mujeres” siempre que cumplan con el mandato de hija y/o madre. Al contrario, los niños manifiestan en su representación social, vivir en función de sí mismos, estableciendo relaciones de poder y de dominio hacia la población vulnerable.

RESPECTO A REPRESENTACIONES SOCIALES Y EJERCICIO DE LOS DERECHOS.

La condición de género, inevitablemente atraviesa el ejercicio de los derechos de las mujeres y los hombres, las niñas al referirse a los derechos lo hacen desde una postura pasiva e impersonal, mientras que los niños, orientan sus definiciones a lo dinámico, apropiándose de ellos.

Se encontraron diferencias genéricas en el ejercicio y reconocimiento de los derechos, en tanto, para los hombres están implícitos por su condición genérica, para las mujeres hay condiciones y cuestionamientos, acerca de su posibilidad de

ejergerlos, anteponiendo su lugar en el mundo patriarcal como madre, antes que su identidad como persona.

Por tanto, a pesar de que en su mayoría la población sujeta de estudio maneja el discurso formal de los derechos de la niñez, en sus manifestaciones espontáneas y ubicadas en su realidad social y familiar inmediata, se evidencia otra situación muy distinta, identificándose confusión entre derechos, roles y deberes.

Esta situación pone de manifiesto, cómo a pesar de los logros y avances en la afirmación de los derechos humanos, las mujeres como género, no gozan de igual forma que los hombres, el reconocimiento y ejercicio de los mismos, debido al modelo ideológico patriarcal dominante, respecto al cual ellas mismas asumen e interiorizan esa condición de inferioridad como parte de su identidad genérica. El hecho de invisibilizar la pérdida de libertad de las mujeres, al asignarles la casa como su lugar y la maternidad como un mandato, es un ejemplo de lo explicitado.

RESPECTO A LAS RELACIONES INTERGENÉRICAS E INTRA-GENÉRICAS.

Las relaciones intergenéricas e intragenéricas se caracterizan por ser asimétricas y desiguales, en tanto se devalúa al grupo con menor poder, limitando el ejercicio de sus derechos, además responden a las normas sexuales, dictadas por la ideología dominante.

En el caso de los niños y las niñas, las relaciones que establecen son reflejo de la violencia de género en la tríada de la masculinidad, que se manifiesta en conductas abusivas de los hombres contra las mujeres, contra sí mismos, al reprimirse la expresión natural de sentimientos, y contra otros hombres, en términos de amenaza, competencia y poca solidaridad. Al mismo tiempo incide en el ejercicio y respeto de los derechos.

Es innegable que las experiencias de violencia intrafamiliar de las niñas y los niños, dan un matiz especial a sus representaciones sociales de género, reforzando mitos, ideas preconcebidas, en contra de relaciones equitativas intergenéricas e intragenéricas.

En la esfera de las relaciones de género, es decir, las relaciones entre niñas y niños, las primeras aprenden a someterse a los hombres y éstos a dominar y ejercer controles sobre la vida de las mujeres, como parte de sus representaciones sociales.

RESPECTO A LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, REPRESENTACIONES SOCIALES Y EJERCICIO DE LOS DERECHOS.

La violencia, en todo caso, en sus distintas formas, es considerada un atributo masculino, un poder ejercido a lo interno de las relaciones entre mujeres y hombres, para preservar los privilegios de estos últimos en el mundo androcéntrico. La reproducción de este patrón en las niñas y los niños es preocupante, ya que, los comportamientos violentos van haciéndose tan naturales, que no los perciben como problema.

Un nuevo orden social, implicaría una deconstrucción de la masculinidad dominante, por la consolidación de sujetos y sujetas con derechos reconocidos, reflejados en las relaciones inter e intragenéricas, para el buen ejercicio de los derechos, libre de violencia.

Las niñas y los niños son vulnerables, en tanto no pueden disfrutar de un poder claro en su relación con los adultos y las adultas, dada su fragilidad física y condición económica, aunado a que sus opiniones no son escuchadas, limitándose así, el ejercicio de sus derechos.

En nuestro país existe un marco jurídico-legal y las condiciones políticas que han permitido el reconocimiento de los derechos de la niñez en la legislación, pero aún

no existen las estructuras sociales y culturales que posibiliten la exigibilidad y cumplimiento de los mismos.

Es necesario un cambio de enfoque en la visión de las personas menores de edad, no solo desde lo teórico, sino desde lo práctico, pues es desde el contexto inmediato en el que se desenvuelven, que siguen siendo tratados y tratadas como objetos de protección y no como sujetos y sujetas de derechos; por consiguiente, subyace el mensaje de que los niños y las niñas para convertirse en sujetos y sujetas de derechos, tiene que ser adultos y adultas, pues son estos y estas quienes posibilitan o limitan el ejercicio de los mismos.

De esta manera, la posibilidad del ejercicio de los derechos también pasa por el adultocentrismo, que se identifica en la vida de los niños y las niñas que participaron en este estudio, y a la vez refleja la forma como en nuestra sociedad, se han caracterizado las relaciones entre la niñez y las personas adultas, impregnadas de un poder asumido por estas últimas para decidir, hablar y actuar en nombre de las personas menores de edad, aprovechando su lugar de desventaja en la relación.

Se puede afirmar que, las representaciones sociales de género influyen en las relaciones intergeneracionales e intrageneracionales partiendo de las creencias, estereotipos, opiniones y otros aspectos, como parte del proceso mediante el cual establecen una relación con el mundo y se convierten en el modelo que se manifiesta en el lenguaje y las conductas.

A partir de que el contexto social en el cual se ubican es violento y bajo una ideología patriarcal, existe una relación desigual entre niñas y niños, hombres y mujeres, que se manifiesta mediante la violencia simbólica y subyace en sus experiencias familiares de violencia. En consecuencia, la comprensión, la valoración y la forma en que se comunican y viven sus derechos, están impregnados de los mandatos androcentristas, de la ideología dominante presente en el sentido común de las niñas y los niños.

CAPITULO VI RECOMENDACIONES

Con el propósito de brindar aportes teórico-metodológicos desde la perspectiva de género, respecto a la promoción de los derechos de las niñas y los niños, a partir de las representaciones sociales de género identificadas, como medio de socialización para la prevención de la violencia escolar y favorecer el desarrollo de habilidades para la vida, se señalan las siguientes recomendaciones:

Ministerio de Educación Pública

Desde los distintos centros educativos, como medios socializadores e instrumentos para el desarrollo social y personal, deben implementarse acciones que permitan la reflexión y el análisis, así como la puesta en práctica de actividades que favorezcan el respeto y cumplimiento de los derechos de la niñez, en igualdad de condiciones para ambos géneros.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se considera pertinente llevar a cabo un diagnóstico, a nivel de centros educativos, que permita conocer el estado de la cuestión, en el resto de la población estudiantil, así como el impacto que ha tenido las políticas del MEP, respecto al tema de derechos humanos como eje transversal.

Fomentar en el personal docente y administrativo, el análisis y la reflexión acerca de sus propias representaciones sociales de género y su incidencia en las relaciones intra e intergenéricas, mediante espacios de capacitación, con el fin de que al reconocer su propia experiencia, a la luz de la teoría género sensitiva, puedan realizar una labor educativa no sesgada en el desempeño de sus funciones y se constituyan en agentes multiplicadores con la población estudiantil. Esto dado que el sistema educativo históricamente ha asignado a las mujeres características como la sumisión y la ha relegado a los espacios privados, por ello debe revertirse ese proceso hacia el desarrollo, el fortalecimiento personal y el liderazgo del género femenino en equidad con el masculino.

La escuela debe convertirse en un espacio comprometido con la equidad de género y los derechos, eliminando sesgos androcéntricos y adultocentristas, por ello se recomienda la creación de espacios desde el área curricular y extracurricular, para el intercambio de ideas y posturas entre los niños y las niñas, acerca de sus vivencias y experiencias, de sus sentimientos, saberes y opiniones, que su voz sea escuchada y tenga una participación activa en todos los procesos de la vida de la sociedad, porque de una u otra manera se ven afectados por las decisiones que otros y otras toman por ellos y ellas.

Desde el área extra escolar, desarrollar talleres con las familias de los y las educandos, con una visión género sensitiva, desde la cual, se les brinde herramientas, para el respeto a los derechos, el reconocimiento de las personas menores de edad como sujetas, no objetos, y el establecimiento de relaciones de equidad entre los géneros desde el interior del hogar, con temas tales como: socialización, roles de género, poder, violencia intrafamiliar, derechos humanos y legislación, entre otros.

Instituciones públicas y organizaciones privadas que trabajan con niñez

Incentivar la creación de políticas a favor de la niñez, que integren la perspectiva de género, garantizando la igualdad en el ejercicio y reconocimiento de los derechos, contribuyendo a deconstruir la visión hegemónica y adultocéntrica que los permea. En consecuencia, considerar la opinión de las personas menores de edad, mediante su participación activa en el diseño e implementación de las políticas, a través de foros, asambleas, acercamientos a los centros educativos y comunidades, entre otras actividades, lo cual constituye una forma de reconocer su condición como sujetos y sujetas dentro de la sociedad y no como objetos de protección.

Articulación de acciones para el máximo aprovechamiento de recursos, que favorezcan el cumplimiento efectivo de los derechos.

Realizar propuestas de prevención y atención, que partan de la cotidianidad de las niñas y los niños, considerando sus particularidades socioeconómicas, sus representaciones sociales de género, en la vinculación intra e intergeneracional, así como el ejercicio de sus derechos, para que las acciones que desarrollen permitan el acceso de esta población a una mejor calidad de vida.

Propiciar encuentros que involucren y comprometan a la sociedad civil en la atención de las necesidades de la niñez y particularmente de aquella población en condición de vulnerabilidad social.

Realizar campañas en los medios de comunicación colectiva orientadas a deconstruir las relaciones de inequidad entre los géneros, que desmitifiquen los roles tradicionales y estereotipos que favorecen la violencia en los binomios hombre – mujer y persona adulta – persona menor de edad.

Maestría

Incorporar la capacitación en la aplicación de paquetes estadísticos actuales, que favorezca la sistematización de la información en las investigaciones que se deriven de la maestría.

Considerar la conveniencia de incorporar el tema de representaciones sociales vinculado con el de violencia social e intrafamiliar, ya que, ambos son producto de la construcción social y posibilitan la comprensión de la forma en que el mundo está estructurado.

BIBLIOGRAFÍA

Rendimos tributo a todas las niñas y los niños que en sus manos tienen la posibilidad de generar una nueva historia caracterizada por la equidad.

-Abadía A, Hellen, Lopez M, Rosey, Umaña M, Kattia. Las representaciones sociales de la participación en un proyecto de autoconstrucción desde la perspectiva de género de las (os) jefes de familia del Proyecto "Las Mandarinas". Tesis para optar por el grado de Licenciatura de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1998.

- Abarca Mora, Sonia. Psicología del niño en edad escolar. 4° reimpresión de la 1° edición. EUNED, San José, Costa Rica, 1995.

- Abric, "Metodología de recolección de las representaciones sociales" s.e., s.l. 2001.

- Aguilar Cruz, Vera. "3. Violencia simbólica de género". En: Informe final del proyecto de investigación: La violencia simbólica entretejida en la enseñanza del Derecho Penal en la Universidad de Costa Rica. Marzo 2001

- Alvarado, Carlos y Gabriela Solano. Representaciones de feminidad y masculinidad en adolescentes de comunidades pobres. Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, 2005.

- Alvarez, Ana y otra. Socialización de la Mujer. Proceso de socialización y roles sexuales. En Seminario de estudios sobre la mujer. Universidad de Costa Rica. Imprenta Nacional, San José, Costa Rica, 1986.

- Araya Umaña, Sandra. Las representaciones sociales. Cuaderno de Ciencias Sociales # 127. FLACSO, San José, Costa Rica, 2002.

- Araya Umaña, Sandra. La equidad de género desde las representaciones sociales de las formadoras y formadores del profesorado de segunda enseñanza. Tesis para optar al grado de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica, 2001

- Arroyo Vargas, Roxana. Conceptos básicos de Derechos Humanos y aportes feministas. En Modulo de Derechos Humanos de las jóvenes, ILANUD.

- Asamblea Legislativa. Ley Fundamental de Educación, San José, 1957.

- Barril, Alex. Representaciones de Género, Poder y Modelos de Gestión presentes en la Conversación Pública de Mujeres que ocupan Cargos Directivos en el Estado. Revista MAD (Magíster de Antropología y Desarrollo), N° 5., Departamento de Antropología de la Universidad de Chile, 2001.

- Berger y Luckman. La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Argentina, 1976.
- Bohm, David. Sobre el Diálogo. Editorial Kairós. Barcelona, España, 2001. Págs.23.33
- Calvo, Yadira. “El lenguaje Opressor” Pág. 13-23 y “La trampa de los genéricos” Págs. 75-88 En: A la Mujer por la Palabra. EUNA. Costa Rica, 1990.
- Campos Álvaro y José Manuel Salas. Masculinidades en Centroamérica. Instituto Wem. Fondo para la Igualdad de Género de la Embajada de Canadá. 1ª. Ed., Lara Segura Editores. San José, Costa Rica, 2002.
- Capra, Fritjof. El punto Crucial: Ciencia, cultura y sociedad naciente. Editorial Estaciones. Argentina, 1998.
- Cárdenas Angulo, Lenín Walter “La Construcción de la Masculinidad en Sectores Populares: El caso de los jóvenes cargadores de La Parada” Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima, Perú, 1997.
- Claramunt, María Cecilia. Casitas quebradas. El problema de la violencia doméstica en Costa Rica. 2 reimp. de la 1º edición. EUNED. San José, Costa Rica, 1998.
- Cortés Pinto, Cristian Enrique. Teoría de las representaciones sociales Seminario Representación Social del Discapacitado Visual" para optar al título de Asistente Social / Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Antofagasta, Chile s.f.
- Díaz, J. Los conceptos de normalidad y anormalidad desde la teoría de la representación social en el campo de la salud mental. Universidad Nacional Autónoma. Tesis para optar por el grado de licenciado en psicología. México, 1998.
- Facio Alda y Fries, Lorena. Feminismo, género y patriarcado. En género y derecho. Colección contraseña. Estudios de Género. Serie Casandra, s.f.
- Farr, R. Las representaciones sociales. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1984.
- Fernández Vargas, Xinia. Influencia de la socialización genérica en la construcción de las relaciones sociales asociadas a la identidad profesional en Trabajo Social. Tesis para optar al grado de Máster de la Universidad de Costa Rica, 2002.

- Fiero, Alejandra. Representaciones de género en un programa radial juvenil: el caso del El Gallo, de Radioactiva. En Revista Signo y Pensamiento, volumen 22, N° 43, julio-diciembre 2003. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Garita Arce, Carlos Eduardo. La construcción de las masculinidades. Un reto para la salud de los adolescentes. PAIA. CCSS. San José, 2001
- Guillé, Margarita. “Medios, mujeres y comunicación” Revista Mujer Contemporánea # 63. Págs. 28-35. México, s.f.
- González Sancho, Mileidy. Los derechos de la Niñez: una propuesta metodológica para su vivencia en el proceso educativo de aula. Primera Edición. CSUCA, San José Costa Rica, 1998.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales II. HARLA S.A. México, 1986.
- Gutiérrez Irene y Laura Chinchilla. Representaciones sociales de la masculinidad y la figura paterna, en un grupo de adolescentes. Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, 1992.
- Gutiérrez Villalobos, Alba; Rojas Molina, Paula. Los métodos de intervención de la unidad de atención inmediata, del Patronato Nacional de la Infancia, ante la problemática de los niños, las niñas y adolescentes en riesgo social. Proyecto de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, UCR. San José, Costa Rica, 1998.
- Harding, Sandra. Ciencia y Feminismo. Ediciones Morata. S.f.
- Heikel, María Victoria. Estudios de Equidad, Género y Desarrollo. PROMUELGES, Paraguay, 2003.
- Hernández Sampieri, Roberto y otros. Metodología de la Investigación. 3 edición. Mc Graw Hill. México, 2003.
- Ibáñez, T. Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, España, Sendai, 1988.
- Ibáñez, T. La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio constructorista. En Montero, M. (coord.). Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela, 1994.

- ILANUD. Violencia de Género, derechos humanos e intervención policial. Programa Regional de Capacitación contra la Violencia Doméstica, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos para las Naciones Unidas. San José, Costa Rica, 2002.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina. Segunda Edición. IIDH, Fundación Ford. San José, Costa Rica, 2000.
- Jiménez, Rodrigo. Adiós al Patriarca. s.e, s.l., s.f.
- Jodelet, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En: Psicología Social II. Moscovici Compilador España Ediciones Paidós. 1993.
- Jodelet, Denise.. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1984.
- Kaufman, Michael. Hombre, placer, poder y cambio. Ediciones populares feministas, Colección teoría. s.f.
- Kindlon, Dan y Michael Thompson. Educando a Caín: Como proteger la vida emocional del varón. Editorial Atlántida, Madrid, España, 2000.
- Lagarde, Marcela Cautiverio de las mujeres; madresposas, monjas, putas, presas y locas. : Coordinación General de Estudios de Posgrado, Colección Posgrado, UNAM. México, D.F, 1993.
- Lagarde, Marcela. Género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernos inacabados. México. S.f.
- Lagarde, Marcela. Identidad de Género. México. S.f.
- Lagarde, Marcela. Identidad de género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas. En Módulo Caminando hacia la igualdad real. ILANUD. S.f.
- Lerner, Gerda. La creación del patriarcado. Editorial Crítica. s.f.
- López Mascaraque, Maribel. El rol de las chicas jóvenes, en los grupos informales. En periódico feminista en red “Mujeres en Red”, s.f.
- Martín Baró, Ignacio “El poder social” y “Un desorden ordenado” en Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica (II) UCA Editores, San Salvador, 4º Edición 1999.

- Morant, Nicola. Social representations of gender in the media: Quantitative and qualitative content analysis. En Miell, D. y Wetherell, M (Eds.) Doing Social Psychology. London: Sage. 1998.
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel. Comportamiento antisocial en los centros escolares. UNED. España, 2001.
- Mosconi, Nicole. Diferencia de sexos y relación con el saber. Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1998.
- Moscovici, Serge y Hewstone Miles, De la ciencia al sentido común en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, 1986.
- Nikken, Pedro. El concepto de Derechos Humanos. En estudios básicos de Derechos Humanos, IIDH, San José, Costa Rica, 1994.
- Pacheco Sánchez, María del Carmen. Percepción de la disciplina definida por educandos, padres de familia y educadores de II ciclo de la Escuela República de Venezuela, circuito 08 Dirección Regional de San José. Tesis de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación con énfasis en I y II ciclos. UNED, San José, Costa Rica, 1994.
- Pérez Serrano, Gloria Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial La Muralla. Madrid, España, 1994.
- Pescador Albiach, Erick. Masculinidades y población adolescente. s.e s.l s.f.
- Programa Estado de la Nación, Costa Rica. Un programa de formación e información ciudadana sobre el desarrollo humano sostenible. 2005.
- PRONICE Los derechos de la niñez vistos desde la escuela. Editorial Serviprensa C.A. Guatemala, 1998.
- Quesada, Erick. La masculinidad Patriarcado y anhelo del poder. S.f.
- Quirós Rodríguez, Eda. Sentir, pensar y enfrentar la violencia intrafamiliar. N°1. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. San José, Costa Rica, 1997.
- Rivera, Roy y Yajaira Ceciliano. Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica. Primera edición, Editorama, S.A., Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Costa Rica, 2004.

- Rubin, Gayle. Marta Lamas (compiladora). La construcción cultural de la diferencia sexual. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". PUEG, México, 1996.

- Salas Calvo, José Manuel. Hombres que rompen mandatos. La prevención de la violencia. INAMU, San José, Costa Rica, 2005.

- Saltzman. Equidad y Género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. S.f.

Sandoval, C. Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.

-Sánchez, Olga. Anotaciones acerca del modelo de socialización patriarcal. En Laverde, M.C. y Sánchez L., Voces Insurgentes. Editora Guadalupe Ltda., Bogotá, Colombia, 1986.

- Thompson, John. Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica Social en la era de la comunicación de masas. Universidad Autónoma Metropolitana, Casa Abierta al tiempo. s.f.

- Thompson, Keith. Ser Hombre. Editorial Kairós. Barcelona, 1993.

- UNICEF. Análisis situacional de los derechos de las niñas y las adolescentes en Costa Rica. Universidad de Costa Rica, 1a. edición, San José, Costa Rica, 1999.

- UNICEF. Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Universidad de Costa Rica, FLACSO. 1a. edición, San José, Costa Rica, 2000.

- UNICEF. Reforma en salud y derechos de la niñez. Primera edición. UNICEF. San José, Costa Rica, 2000.

- Vargas Montero, Ana Julia. La construcción de las representaciones sociales de maternidad y paternidad en el marco de la Ley de Paternidad Responsable. Tesis para optar al grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, 2006.

- Walker, Leonore. Mujeres agredidas. En Ferro y Carvajal. Folleto de Lecturas Básicas. Comentario para el Curso Taller Teoría Sexo Género. Conceptos Fundamentales. CIEM Comisión Nacional Mujer y Desarrollo, 1990.

INTERNET

- <http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm> Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15.

- <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ay/2n2/1070.htm> Aspectos psicosociales del embarazo en adolescentes y su abordaje con enfoque de derechos

- <http://www.southlink.com.ar/vap/derechosniño.htm> Declaración de los Derechos del Niño 1924 y 1959.

- <http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm> Banchs, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 3, (1). Peer Reviewed Online Journal. 1-20.

- <http://www.nodo50.org/mujeresred/jóvenes-m-l-mascaraque>. López Mascaraque, Maribel. El rol de las chicas jóvenes, en los grupos informales. En periódico feminista en red "Mujeres en Red", s.f.

- <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/caminos.pdf> Gradualidad de las competencias transversales en educación integral de la sexualidad humana.

- http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05es/2es.masc/68es_mas.htm Cárdenas Angulo, Lenín Walter "La Construcción de la Masculinidad en Sectores Populares: El caso de los jóvenes cargadores de La Parada" Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú, 1997.

- http://www.derechosinfancia.org.mx/Legislacion/leg_agenda.leg.htm Legislación sobre los Derechos de la Niñez. Agenda política sobre la legislación de los derechos de niñas, niños y adolescentes. México, 2003.

- http://163.178.141.16/proyectos/pac_detalle_proyecto.asp?ucod_estructura=50204&ucod_presup_i=21511 Percepciones subjetivas de los hombres acerca de su masculinidad: una perspectiva antropológica.

- <http://www.iimec.ucr.ac>. Villareal, Ana Lucía. "Relaciones de poder en la sociedad patriarcal". En: Revista Electrónica del IMEC: Actualidades investigativas en educación.

- <http://www.unicef.org/lac/espanol/voces/voces2/index.htm> Voz de los niños, niñas y adolescentes en América Latina y El Caribe. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1999.

- <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/caminos.pdf>
 - <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-2005/archivos/maternalizacion.pdf>
 - <http://www.choike.org/nuevo/informes/2112.html>
 - <http://www.paniamor.or.cr/codigo/codigo.shtml>
 - <http://www.ts.ucr.ac.cr/tfg-lic.htm>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Estereotipo>
- <http://www.monografias.com/trabajos5/fami/fami.shtml>
 - [http://www. Monografías.com/José Ferrigno Igualdad de género y seguridad social. Facultad de ciencias sociales de la Universidad de Venezuela. Monografía.com](http://www.Monografias.com/José_Ferrigno_Igualdad_de_género_y_seguridad_social.Facultad_de_ciencias_sociales_de_la_Universidad_de_Venezuela.Monografía.com)
 - [http://www. Revista La Tarea-¿Masculinidad o masculinidades?-Alfonso Hernández.htm](http://www.Revista_La_Tarea-¿Masculinidad_o_masculinidades?-Alfonso_Hernández.htm)
 - [http://www.Sociedadreportajes.También es difícil ser hombre.com- Montaña Alfredo y Muñoz Xavier 2005](http://www.Sociedadreportajes.También_es_difícil_ser_hombre.com-Montaña_Alfredo_y_Muñoz_Xavier_2005)
 - <http://www.ediuoc.es/libroweb/3/11.htm>
 - <http://www.encolombia.com/foc2.1.htm>
 - <http://www.monografias.com/trabajos10/repso/repso2.shtml>
- http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/yo...b_per/joven_es/li bro14/ii
- <http://www.psyconet.com/foros/genero/violencia2.htm>
 - <http://antalya.uab.es/jmunoz/biblioteca/ssrrofgender.pdf>
 - <http://www.uc3m.es/marketing2/concpercep.htm>
 - [http://www.iest.edu.mx/revista/humanidades/arts/abr2005/psi/violenciafam.htm.](http://www.iest.edu.mx/revista/humanidades/arts/abr2005/psi/violenciafam.htm) Andrade Figueroa, Elvia Alejandra. Violencia familiar. Revista Humanidades, Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, 2002.
- [http://www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_ViolenDomest_000149.html.](http://www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_ViolenDomest_000149.html) Hazin, Miguel y María Isabel Rosario. Violencia Intrafamiliar.

ANEXOS

ANEXO 1

Este anexo presenta las agendas que se utilizaron en el trabajo con niñas y niños durante los talleres

AGENDAS

PRIMER DIA.

- Presentación
- Técnica rompehielo (refranes).
- Tablas inductoras.
- Plenario.
- Asociación Libre.
- Refrigerio
- Comparación pareada.
- Plenario.
- Cierre y Motivación.

SEGUNDO DIA.

- Plenario.
- Sombreros perdidos.
- Asociación Libre.
- Exposición Magistral.
- Juego de roles.
- Refrigerio.
- Rompecabezas.
- Socio drama.
- Plenario.
- Cierre y agradecimiento.

ANEXO 2



Centro Educativo
Filomena Blanco de Quirós
Telefax 229-22-27

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio yo _____.

(NOMBRE DE ENCARGADO /A)

Número de cédula _____ vecino (a) de

_____:

(DIRECCION EXACTA)

Teléfono: _____.

(SI NO TIENE ANOTAR EL DE VECINOS /AS PARA MENSAJES)

Autorizo a que: _____

(NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA)

estudiante de la Escuela Filomena Blanco de Quirós, para que participe en las sesiones educativas que se realizarán el 21 de setiembre de 12:30 p.m. a 3:00 p.m., y el 22 de setiembre de 8:00 a.m. a 11:00 a.m. en ese centro educativo.

Estoy informado (a) de que esta actividad no interrumpe el horario escolar, es totalmente gratuita y que los niños (as) recibirán un refrigerio durante la realización de la misma.

Firma: _____

ANEXO 3

Este anexo muestra las tablas inductoras que se utilizaron en la recolección individual sobre el tema de derechos y género.

TABLAS INDUCTORAS

Para la realización de esta técnica se utilizarán ilustraciones sobre los derechos de la niñez sin ningún texto y se preguntará que les sugiere el dibujo según la siguiente tabla

Inductor	Lámina 1	Lámina 2	Lámina 3	Lámina 4
De que trata esta imagen				
Crees que esta situación es igual para los hombres y las mujeres. ¿Por qué?				
Crees que podría representar un derecho				
Qué derecho crees que representa la ilustración				
Define ese derecho				
En tu familia se da esta situación. ¿Cómo?				

Inductor	Lámina 5	Lámina 6	Lámina 7	Lámina 8
De que trata esta imagen				
Crees que esta situación es igual para los hombres y las mujeres. ¿Por qué?				
Crees que podría representar un derecho				
Qué derecho crees que representa la ilustración				
Define ese derecho				
En tu familia se da esta situación. ¿Cómo?				

ANEXO 4

Este anexo presenta la guía que se utilizó en la aplicación de la técnica asociación libre, recomendada para el trabajo en representaciones sociales.

ASOCIACION LIBRE

Guía

Durante la sesión grupal se aplica la siguiente guía de preguntas, cuyas respuesta se anotan en un rotafolio, de manera que los y las participantes puedan observa la construcción que se está haciendo:

1) ¿Qué quiere decir la palabra Derecho?

Se irá discriminando los aportes, a fin de relacionarlos con el tema de interés

2) ¿Qué palabras o términos se relacionan con la palabra Derechos?

Se anotan todas

3) ¿Qué quiere decir Derechos de la Niñez?

Se construirá la definición de Derechos

4) ¿Cómo se viven los derechos?

Se pregunta que piensan de los aportes de los demás niños y niñas .

ANEXO 5

Este anexo muestra la guía que se utilizó para aplicar la técnica comparación pareada sugerida para el abordaje de representaciones sociales.

COMPARACIÓN PAREADA

Partiendo de la asociación libre, se solicita mencionar otras posibles palabras con relación a los términos señalados.

Luego se pregunta ¿cuáles serían totalmente contrarias o diferentes?

Todas las respuestas y comentarios se anotan en un rotafolio.

ANEXO 6

Este anexo muestra la guía que se utilizó para la aplicación de la técnica juego de roles en relación con el tema de la violencia intrafamiliar.

JUEGO DE ROLES

Se inicia con una discusión general respecto al tema de la violencia intrafamiliar, luego se divide al grupo en 4 subgrupos de 3 participantes y se les asigna una tarjeta al azar, que contiene un tipo de manifestación de violencia. Se le pide a cada grupo crear una situación que conozcan relacionada con el tipo de violencia que les correspondió y que la representen al grupo.

-Tarjeta 1:

Violencia Física: es toda acción intencional que causa daño al cuerpo de un niño o niña, provocando lesiones o agresiones, tales como: golpes, castigo físico, mordiscos, quebraduras, sacudidas, quemaduras, raspaduras, daños en la piel y otros miembros del cuerpo.

-Tarjeta 2:

Violencia por descuido o negligencia: son acciones o descuidos de los padres o encargados de las niñas y los niños, que no satisfacen sus necesidades básicas pudiendo hacerlo, como por ejemplo: no protegerlas/os, no dales alimentos, cuidados higiénicos, vestimenta, educación, atención médica y supervisión; les dejan en abandono.

- Tarjeta 3:

Violencia emocional y verbal: es toda acción y expresión que daña la autoestima o el desarrollo de un niño o niña, sus emociones, el concepto de sí mismo/a, tal como: insultos constantes, palabras hirientes, ridiculizaciones, amenazas, explotación comparaciones, gritos, culpabilizar, dejarle de hablar, hacerle promesas falsas, rechazo y encierro.

- Tarjeta 4:

Violencia Sexual: es toda acción en la que una persona involucra a una niña o niño, en una actividad de tipo sexual, que la irrespeta y la ubica como una víctima; por ejemplo: toqueteos, exhibírseles sin ropa, mostrarles pornografía, tomarles fotos a su cuerpo desnudo y violación.

ANEXO 7

Este anexo muestra la guía que se utilizó para la aplicación de la técnica sociodrama en relación con los temas de género, derechos y violencia.

SOCIODRAMA

Se organizarán en tres subgrupos de 4 personas y se les pedirá dramatizar o representar una situación o problema que elegirán al azar, entre un conjunto de tarjetas, al cual deben dar una solución. Las tarjetas contienen situaciones relacionadas con los derechos que las niñas y los niños han identificado, por ejemplo, si identificaron el derecho a la salud, se describe un evento en que van a necesitar ejercer ese derecho; por tanto los y las participantes definen los roles que cada uno/una asume y cómo se resolvió el asunto.

Tarjeta 1: El papá de Juan siempre está enojado, el otro día tuvo un problema en el trabajo y cuando llegó a su casa, golpeó a Juan sin ningún motivo y lo mandó a dormir sin comer.

Preguntas para la discusión grupal:

- ¿Qué opinan del comportamiento del papá de Juan?
- ¿Qué pasó con los derechos de Juan?
- ¿Cómo deben actuar los padres con los hijos/as? ¿Por qué?

Tarjeta 2: La mamá de Ana trabaja en un supermercado y cuando sale se va de paseo con las amigas, por eso cuando Ana regresa de la escuela y quiere salir a jugar no puede, porque tiene que cuidar a sus hermanitos más pequeños.

Preguntas para la discusión grupal:

- ¿Qué opinan de la actitud de la mamá de Ana?
- ¿Qué pasó con los derechos de Ana?
- ¿Cómo deben actuar los padres con los hijos/as? ¿Por qué?

Tarjeta 3: Cristian y Fabián están jugando trompos, Margarita quiere jugar con ellos, pero se molestaron porque dicen que las mujeres no se tienen que meter en juegos de hombres, al mismo tiempo se burlan de Manuel porque juega la anda con las niñas.

Preguntas para la discusión grupal:

- ¿Qué opinan del comportamiento de Cristian y Fabián?
- ¿Qué opinan del comportamiento de Margarita y Manuel?
- ¿Qué pasó con los derechos de Margarita y Manuel?
- ¿Cómo deben actuar Cristian y Fabián? ¿Por qué?
- ¿Cómo deben actuar Margarita y Manuel? ¿Por qué?

ANEXO 8

OBSERVACIÓN

Fecha:_____ Lugar_____

Hora de inicio:_____ Hora finalización_____.

#Niños _____ #Niñas_____

Distribución en el espacio al ubicarse en los lugares:

- De un lado hombres y otros mujeres
- Están mezclados hombres y mujeres
- Otro_____

- Se hablan entre sí:
 - Hombres y mujeres,
 - Hombres con hombres
 - Mujeres con mujeres.

- Quién o quienes inician la conversación
 - Hombre
 - Mujer

- De qué hablan
 - Hombres:_____
 - Mujeres:_____
 - Todos/as conversan entre sí:

- Qué comportamientos muestran las mujeres

- Qué comportamientos muestran los varones

Quiénes muestran una participación más activa:

- Las mujeres cómo
- Los hombres cómo
- Ambos cómo
- Quiénes acatan las instrucciones
 - Las mujeres cómo
 - Los hombres cómo
 - Ambos cómo
- Quiénes no siguen las instrucciones
 - Las mujeres cómo
 - Los hombres cómo
 - Ambos cómo
- Quiénes respetan el espacio personal de las demás personas:
 - Las mujeres cómo
 - Los hombres cómo
 - Ambos cómo
- Quiénes irrespetan el espacio personal de las demás personas:
 - Las mujeres cómo
 - Los hombres cómo
 - Ambos cómo
- Cómo se comunican
 - Hombres y mujeres,
 - Hombres con hombres
 - Mujeres con mujeres
 - Mujeres con hombres

