



---

---

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CONCEPTO DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD EN  
PREESCOLARES**

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el grado de:  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Presentan

SERGIO IVÁN VERGARA SÁNCHEZ

JOVITA SANTIAGO LÓPEZ

Asesora:

DRA. MA. ALICIA MORENO SALAZAR

Puebla, Pue., Abril 2014

## Índice

Índice de tablas, figuras y gráficos .....	5
Introducción .....	8
Capítulo 1. Fundamentación.....	11
1.1 Antecedentes .....	11
1.2 Planteamiento del problema .....	14
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo general:.....	18
1.3.2 Objetivos específicos .....	18
1.4 Justificación .....	19
1.5. Hipótesis .....	21
1.6. Definición de variables .....	22
1.6.1 Género.....	22
1.6.2 Masculinidad.....	22
1.6.3 Femenidad.....	23
1.6.4 Concepto .....	23
1.6.5 Cuerpo.....	24
1.6.6 Emoción.....	24
1.6.7 Rol .....	25
Capítulo 2. Marco Teórico .....	26
2.1 Conceptos básicos.....	26
2.1.1 Definición del concepto género .....	26
2.1.2 Diferenciación entre género y sexo.....	28
2.1.3 Conceptos relacionados con género .....	30
2.1.3.1 Identidad y género.....	30
2.1.3.2 Estereotipo y género .....	31
2.1.3.3 Roles y género .....	32
2.2 La construcción de Género .....	33
2.3 Construcción de la identidad de género .....	36
2.3.1 Desde la Teoría sociocultural.....	36



4.1.1.3 Prácticas sociales del cuerpo .....	89
4.1.1.4 Propiedades sociales .....	92
4.1.1.5 Categorías analizadas por frecuencia.....	93
4.1.2 Perfil del cuerpo femenino y del cuerpo masculino .....	94
4.2 Dimensión psicológica (emocional) .....	96
4.2.1 Análisis estadístico según el tipo de emoción .....	98
4.2.2 Análisis estadístico por el sexo del sujeto entrevistado.....	101
4.2.3 Perfil emocional femenino y masculino. ....	103
4.3 Dimensión social.....	106
4.3.1 Análisis de entornos de desarrollo genérico por categorías .....	107
4.3.1.1 Escena 1: Casa desordenada .....	107
4.3.1.2 Escena 2: Automóvil .....	113
4.3.1.3 Escena 3: Pelea .....	121
4.3.1.4 Escena 4: Silla rota.....	129
4.3.1.5 Escena 5: Carrera a pie.....	134
4.3.1.6 Escena 6: Género y enseñanza-aprendizaje .....	141
4.3.2 Análisis por escena de acuerdo a la frecuencia de asignación Hombre y Mujer .....	146
4.3.3 Perfil social femenino y masculino .....	148
Capítulo 5. Conclusiones .....	150
5.1 Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares.....	153
5.2 Recomendaciones o sugerencias .....	155
5.3 Bibliografía.....	158
5.4 Anexos.....	162
5.4.1 Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares para el aplicador o la aplicadora.....	162
5.4.2 Materiales para la parte dos: Asignación de emociones .....	164
5.4.2.1 Plantilla de emoticonos.....	164
5.4.2.2 Tabla de asignación emocional: Mujer-Hombre.....	165

## Índice de Tablas, Figuras y Gráficos

Tabla 1. Porcentaje de Menores Atendidos por Maltrato Infantil	67
Tabla 3. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Constitución Física General del Cuerpo Humano”	86
Tabla 4. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Características Sexuales”	88
Tabla 6. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Propiedades Sociales”	92
Tabla 7. Categorías de acuerdo al Porcentaje y Frecuencia de Asignación a Hombre y a Mujer	93
Tabla 8. Frecuencia de Emociones Positivas Asignadas a cada Género	99
Tabla 9. Frecuencia de Emociones Negativas Asignadas a cada Género	100
Tabla 10. Asignación de Emociones de Niñas y Niños para <i>Mujer</i>	101
Tabla 11. Asignación de Emociones de Niñas y Niños para <i>Hombre</i>	101
Tabla 12. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 1	107
Tabla 13. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 1	110
Tabla 14. Afirmaciones Significativas a la No Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 1	111
Tabla 15. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 2	113
Tabla 16. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 2	116
Tabla 17. Afirmaciones Significativas de la No Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 2	118
Tabla 18. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre-Mujer</i> en la Escena 3	121
Tabla 19. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 3	122
Tabla 20. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer en la Escena 3</i>	124
Tabla 21. Afirmaciones Significativas de la No Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 3	124
Tabla 22. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 4	129
Tabla 23. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 4	131
Tabla 24. Afirmaciones Significativas de la No Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 4	132
Tabla 25. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 5	134
Tabla 26. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 5	135
Tabla 27. Afirmaciones Significativas de la No Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 5	138
Tabla 28. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Mujer</i> en la Escena 6	141
Tabla 29. Afirmaciones Significativas de la Asignación <i>Hombre</i> en la Escena 6	143
Tabla 30. Frecuencia de Identificación por Sexo de las Escenas Sociales.	146

Gráfico 1: Porcentaje de mujeres casadas o unidas violentadas por su pareja a lo largo de su relación (INEGI, 2007).	64
Gráfico 2: Distribución porcentual de la población en licenciatura, por sexo, según las 10 carreras o más cursadas 2012.	69
Gráfico 3: Datos sociodemográficos de la muestra según el sexo.	73
Gráfico 4. Frecuencia de asignación <i>Mujer</i> en la Escena 1	108
Gráfico 5. Frecuencia de asignación <i>Hombre</i> en la Escena 1	110
Gráfico 6. Frecuencia de la No asignación <i>Hombre</i> en la Escena 1	112
Gráfico 7. Frecuencia de asignación <i>Hombre</i> Escena 2	114
Gráfico 8. Frecuencia de asignación <i>Mujer</i> en la Escena 2	117
Gráfico 9. Frecuencia de la no asignación <i>Mujer</i> de la Escena 2	119
Gráfico 10. Frecuencia de Asignación <i>Hombre-Mujer</i> Escena 3	122
Gráfico 11. Frecuencia de asignación de <i>Hombre</i> en la Escena 3	123
Gráfico 12. Frecuencia de la No asignación a <i>Mujer</i> en la Escena 3	125
Gráfico 13. Frecuencia de la asignación <i>Hombre</i> en la Escena 4	130
Gráfico 14. Frecuencia de asignación <i>Mujer</i> en la Escena 4	132
Gráfico 15. Frecuencia de no asignación <i>Mujer</i> Escena 4	133
Gráfico 16. Frecuencia de asignación <i>Hombre</i> Escena 5	135
Gráfico 17. Frecuencia de asignación de <i>Mujer</i> en la Escena 5	136
Gráfico 18. Frecuencia de la no asignación <i>Mujer</i> en la Escena 5	139
Gráfico 19. Frecuencia de asignación de <i>Mujer</i> en la Escena 6	142
Gráfico 20. Frecuencia de asignación <i>Hombre</i> en la Escena 6	143
Figura 1: Construcción social del género	33
Figura 2: Construcción de la identidad de género, de acuerdo la Teoría sociocultural	37
Figura 3: Modelo de la Teoría Ecológica de Bronfrenbrenner	39
Figura 4: Teoría sociobiológica	49
Figura 5: Teoría social	50
Figura 6: Prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo	51
Figura 7: Reacción emocional de un sujeto ante una situación impulsada por expectativas culturales	54

Figura 8: Roles que desempeñan mujeres y hombres en ámbitos diferenciados	57
Figura 9: Perfil del cuerpo femenino y del cuerpo masculino	95
Figura 10: Ejemplos de Motivos de Asignación de Emociones a Hombres	97
Figura 11: Ejemplos de Motivos de Asignación de Emociones a Mujeres	97
Figura 12: Clasificación de emociones de acuerdo a su tipo	98
Figura 13. Perfil de mujeres y hombres asignado por las y los preescolares.	105
Figura 14. Perfil social femenino y masculino	148

## Introducción

Esta introducción se hará a modo de presentación, por lo que resulta importante indicar que esta tesis de licenciatura se enmarca en la perspectiva de género, lo que implica una mirada crítica al lugar tradicionalmente asignado a mujeres y hombres en la sociedad. La población de interés para esta investigación son niñas y niños de entre 3 y 6 años de edad quienes, a través de un instrumento diseñado ex profeso, manifiestan su concepto de masculinidad y feminidad, es decir, sus ideas de lo que hombres y mujeres *deben ser*, cómo *deben sentir* y qué *deben hacer*, debido a su diferencia sexual. Las bases de esta investigación se sustentan en la Teoría Ecológica y la Teoría Sociocultural y el análisis de los resultados se auxilia de la fenomenología y la estadística descriptiva.

El primer capítulo de esta tesis se denomina Fundamentación y contiene, en primer lugar, aquellos estudios que preceden a éste y que muestran una variedad de formas de abordar la relación infancia-género, aunque este tema aún no consiga una mirada atenta y numerosa por parte del mundo académico, que adopta más bien una postura adultocéntrica. El apartado Planteamiento del problema retoma esta premisa de desatención a la población infantil y describe la situación actual de México en relación a las desigualdades entre sexos debido a la violencia de género encubierta por convencionalismos sociales que se transmiten a través de la cultura y que perpetúan estas situaciones.

Después se enuncian los objetivos que se pretenden alcanzar, entre los que se destaca el conocimiento de los conceptos infantiles referentes a la masculinidad y la feminidad. También se alude a las hipótesis que rigen esta investigación.

En este mismo capítulo se encuentra un apartado que aborda la importancia de este estudio, nombrado *Justificación*, cuyo planteamiento principal es que el reconocimiento de aquello que una o un preescolar busca para identificar la identidad genérica de una persona a través del cuerpo, las emociones y las realización de actividades, que crean ciertas características físicas, emocionales, y de roles



esperables en la mente infantil en detrimento de otros y formula en ellas y ellos razones para esta asignación; permitirá crear reformas y planes educativos acordes con la realidad de las niñas y los niños y, que a la postre, coadyuvará a la reducción de la violencia de género debido a un cambio en la percepción de las posibilidades y naturalezas de los sexos, posibilitando relaciones genéricas más equitativas. Para terminar esta sección se presentan los principales términos utilizados, que ayudarán a la mejor comprensión e interpretación, por parte de la lectora o el lector, del texto en su totalidad, determinando el significado que tendrán al leerse en este contexto.

El Capítulo 2, Marco teórico, muestra las principales corrientes teóricas que se tomaron en cuenta para el diseño de esta tesis, que comienza con la presentación de algunos conceptos básicos y su distinción o relación con el término *género*. También se hace una revisión teórica de la construcción social del género, el proceso de la adquisición de la identidad genérica a través de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría Sociocultural, así como de la socialización del género, que es el medio que permite que los atributos sociales se comuniquen a los miembros de la sociedad, además se analizan las capacidades cognitivas de los infantes en edad preescolar para la comprensión de las tres dimensiones (biológica, emocional y social) tomadas en esta investigación.

En esta misma sección se teoriza sobre tres conceptos explicativos de las dimensiones a explorar, a saber: El cuerpo, la emoción y los roles. Después se presentan algunos estudios que abordan a la infancia desde múltiples perspectivas y temas, en donde se nota también que no es un tópico muy estudiado y menos con una visión de género. Se finaliza este capítulo haciendo alusión a algunas consecuencias de la conservación de modelos hegemónicos de género, apartado en que se ilustran los diferentes ámbitos en que la violencia genérica hace mella.

En el capítulo 3 se puede encontrar la descripción sociodemográfica de la muestra, la conformación del *Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad para preescolares* y su modificación a partir de la prueba piloto, que permitió la captura de la información. También se detalla el modo de aplicación, las precauciones para

evitar sesgos metodológicos y se explica la forma de recolección y análisis de los datos.

Los resultados y discusión de los mismos se presentan en el Capítulo 4. En primer lugar, se encuentra el análisis de la dimensión biológica cuyos datos se describen fenomenológicamente y las respuestas se agrupan en categorías, las cuales, después de relacionarlas con otros estudios y consideraciones teóricas, se describen estadísticamente de acuerdo a la frecuencia de la categoría más mencionada por los sujetos. El resultado final de esta sección se denomina *Perfil del cuerpo masculino y femenino*.

La dimensión emocional se describe estadísticamente a partir de la presencia o ausencia de la adjudicación de quince emociones a los objetos sociales *Mujer y Hombre*. Los resultados se comparan con teorías y se resumen en el *Perfil emocional masculino y femenino*.

Por su parte, el análisis de la dimensión social se presenta escena por escena, con un criterio similar a la dimensión biológica, es decir mediante un tratamiento fenomenológico de los datos obtenidos y el recuento estadístico de las categorías de respuesta. En el final de este apartado se concluye con el *Perfil social masculino y femenino*.

El capítulo final de esta tesis, Conclusiones, muestra de manera sucinta los principales hallazgos y aportaciones de esta investigación al campo científico, cuya producto final es el *Concepto de masculinidad y feminidad* en preescolares, que se conforma de los perfiles de las tres dimensiones antes mencionadas. También se expone un panorama del trayecto que falta por recorrer para la equidad de género y sugerencias para lograr este cambio. Por último se anexa el conjunto de las secciones del *Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad para preescolares*.

## Capítulo 1. Fundamentación

### 1.1 Antecedentes

La masculinidad y la feminidad entendidas como constructos socioculturales, son abordadas para su análisis por distintas ciencias y distintos métodos, cuyo objetivo es dar una perspectiva amplia de lo que estas construcciones aportan para la formación de la realidad social. En primera instancia, se recalca el papel del hombre como referente de la humanidad, más adelante se dan los primeros pasos hacia la visualización de la mujer como agente social.

Esta investigación parte de la idea de que la sociedad se sustenta en la diferencia de concepciones, que ésta misma da, sobre qué *hacen* y como *deben ser* mujeres y hombres. En este sentido Ortega, Rubio y Torres (2005) realizan un estudio donde se muestra la concepción que 10 niños y 10 niñas de entre 10 y 12 años tienen de qué es lo *masculino* y lo *femenino*. Los datos fueron recabados a partir de un cuestionario que explora la concepción de género, dividido en cuatro secciones: las dos primeras contienen diferentes estereotipos de género con situaciones sobre relaciones familiares y entre niñas y niños. La tercera parte cuestiona sobre cómo son los niños y las niñas, así como sobre sus diferencias; la parte final se centra en identificar los sentimientos y acciones que caracterizan a cada género. Los temas son abordados mediante afirmaciones que pueden ser rechazadas o aceptadas por los sujetos, además de que son tomados en cuenta los argumentos que sostienen su concepción. Los resultados sugieren que las posturas sobre los géneros, si bien validez o invalidan las afirmaciones, conservan ideas desiguales entre los géneros, otorgando de modo general la autoridad de la casa a los varones, a quienes identifican con el rol de proveedor; mientras que las tareas domésticas y la crianza de las hijas y los hijos son mayormente definidos como labores femeninas. Entre los datos más interesantes está que buena parte de la muestra, en sus argumentos, no consideran que algunos roles sean exclusivos de cada género, sin embargo la distribución de actividades sigue respondiendo a las creencias hegemónicas sociales.

Para el presente estudio, es importante también tener en consideración que estos aprendizajes no se dan de forma natural, sino que requiere de la participación activa del sujeto en el reconocimiento de su pertenencia a un género, de acuerdo a las características dadas por la sociedad. Ejemplo de esto es la investigación de Chávez y Cervantes (2010) que explora las concepciones de género en niños y niñas pequeños, a través de un instrumento de frases incompletas, cuyo objetivo es la identificación de los sujetos con animales marinos y los motivos por los que los eligieron, además de indicar aquellos con quienes no se identificaban y sus razones. Los resultados de estos autores muestran que los varones se relacionaban con animales que califican como *violentos* y *destructivos*, mientras que rechazaban aquellos que parecían *inofensivos*. Por su parte, las niñas eligieron a animales que caracterizaban como *hermosos*, *cariñosos* y *bonitos*, al tiempo que rechazaban al animal que más identificaciones tuvo por parte de los varones, el tiburón, por las razones que ellos lo prefirieron.

Siguiendo con estudios que toman a la infancia como factor de análisis, en base a la percepción que éstos tienen de los géneros así como sobre las razones que confieren a esta percepción, Kessler (1978) parte de la producción y apreciación de dibujos infantiles para indagar si los niños preescolares, y otros dos grupos de edad, podían reconocer los géneros, *masculino* y *femenino*, en algunos dibujos de mujeres y varones hechos por ellos mismos y otros, para después analizar las razones por las que asignaban un género y no otro. Entre sus resultados puede notarse que la precisión de reconocimiento de qué dibujo es un hombre y de cuál es una mujer aumentaba con la edad y que las razones por las que adjudicaban, regularmente eran erróneas, es decir, no correspondían con la realidad manifestada en los dibujos, sino a “realidades sociales”.

En este sentido, Moreno (2008a), realizó una investigación con 25 preescolares, mediante un cuestionario abierto y palabras estímulo, para explorar el concepto de identidad de género, en donde denota que las actividades de los niños son jugar pesado, molestar a otros, jugar a héroes, llorar menos que las niñas, entre otros, además muestra que el enojo en niños ocurre cuando no les dan premio

y la alegría cuando compran juguetes; mientras que la tarea de las niñas es cuidar de los otros, indica que el enojo se presenta en las niñas si están solas y la alegría cuando las abrazan. En su investigación, los preescolares identifican para masculinidad: la relación con los pares como agresiva, de pelea, con envidia, además de mostrarse desobedientes, incumplidos, etc. Para la feminidad se identifica obediencia, tranquilidad, no peleas, denotando control emocional y sumisión.

En otro estudio, también de Moreno (2008b), sobre la influencia de figuras profesionales en la construcción de la identidad y rol de género, se identifica que el estímulo *maestro* generó mayor número de respuestas que la palabra *maestra*, percibiendo al primero con cualidades y actividades de la profesión pero también de género: es fuerte, muy, apuesto y joven, y en las segundas predominan respuestas referentes a artículos del mobiliario escolar, haciendo sólo una mención con características de género.

En resumen, es importante recalcar que la relación género-infancia no es tomada como foco de atención principal por la comunidad académica y de aquellos estudios cuyo objetivo es su análisis, concuerdan con que los y las preescolares poseen identificaciones de género similares a las que tienen los adultos, poniendo de relevancia que es necesario voltear la mirada a esta población para promover la equidad de género en niñas y niños y en los futuros adultos.

## 1.2 Planteamiento del problema

La infancia dentro de los estudios de género es el grupo menos favorecido como categoría de análisis, debido a que este concepto no ha sido considerado igual a lo largo de la historia (Justel, 2012). Entonces, ¿por qué es necesario voltear la mirada hacia este grupo con perspectiva de género?

Es menester comprender la dinámica y el pensamiento social a través de todos sus sectores, no sólo de la población adulta, ya que al hablar de la socialización de género siempre se contempla a un otro, en este caso la infancia, que a lo largo de la historia ha sido invisibilizado. Pero se debe recordar que el desarrollo físico y neuronal tiene su máxima expresión en la infancia, por tanto, es en esta etapa donde el individuo está más capacitado para aprender formas nuevas de socialización, lo que indica una clara oportunidad hacia el cambio de los modelos tradicionalistas de la sociedad sobre los géneros.

Para comprender qué es lo que se transmite, es necesario contextualizar la investigación en datos estadísticos que muestran las tendencias en la conformación de las familias y las distribuciones de tareas en el hogar, la violencia y los riesgos de salud de acuerdo al género y las desigualdades en la educación, cuestiones que modelan el pensamiento en las y los preescolares sobre qué implicaciones conlleva la masculinidad y la feminidad.

En cuanto a la conformación de las familias y las distribuciones de tareas en el hogar, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2009 y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010 (en INEGI, 2013) indican que de las parejas que cuentan con hijas e hijos:

- El 90% de los padres participan en el mercado laboral, mientras que sólo lo hacen el 37.4% de las mujeres.

- El 94.7% de las parejas conyugales con hijos e hijas, tienen una jefatura masculina. Y del total general de los hogares en México, de cada 100, 75 son dirigidos por hombres y 25 por mujeres.
- Prácticamente todas las mujeres que viven en pareja realizan labores domésticas. Y de las que trabajan, la mayoría dedica más tiempo en labores domésticas que laborales. Además, se les adjudica el cuidado de los otros (hijos, hijas y otros familiares) con un tiempo de alrededor de 40 horas a la semana.
- La distribución de tareas en las hijas y los hijos de estas familias es similar a la de sus padres, no encontrándose una gran diferencia con sus homónimos en familias de un solo progenitor.

En cuanto a violencia:

- El INEGI (2006) en su *Panorama de violencia contra las mujeres en Puebla*, muestra que este Estado reporta casos superiores de violencia hacia las mujeres, superiores a la media nacional.
- La violencia hacia los hombres regularmente proviene de otros hombres al demostrar su masculinidad, o de sí mismos, por el esfuerzo a no mostrar sus sentimientos (Castro, 2004)
- Las madres son quienes más ejercen el maltrato en el hogar, especialmente sobre los miembros más pequeños (infantes de primaria, lactantes y preescolares) (INMUJERES, 2007).
- El tipo predominante de violencia hacia niñas y niños son: la omisión de cuidados (27.6%), seguido por el abuso físico (23.7%) y el maltrato emocional (21.1%) (INMUJERES, 2007)

De acuerdo a la Secretaria de Salud (2005):

- Las mujeres tienen mayor esperanza de vida que los hombres (77.9 años, sobre 73.4 respectivamente), sin embargo, los roles asociados a la maternidad, el cuidado de los otros y el desempeño en el ámbito privado, hacen que su calidad de vida sea mermada.

- Los hombres no alcanzan a llegar a los servicios del primer nivel de atención sanitaria, es decir, tienen menor cultura del cuidado y la prevención, aspectos considerados socialmente femeninos.
- La morbilidad masculina se debe mayormente al desempeño de conductas de riesgo (consumo de tabaco, alcohol y drogas).

En el tema de *educación* el INEGI (2014):

- A pesar de que en los primeros estadios educativos, las niñas y los niños tienen una inclusión similar, y las niñas incluso un poco superior, las cosas se invierten cuando se accede a grados superiores de educación.
- En la elección profesional, las mujeres tienden a carreras como: licenciaturas en Enfermería, Educación Preescolar, Contaduría y Educación Primaria; mientras que los varones a las ingenierías en Sistemas Computacionales, Civil, en Mecatrónica y Mecánica, así como Arquitectura

Todas las cuestiones mostradas anteriormente llevan, en menor o mayor medida, a la violencia de género, que es:

“un fenómeno muy complejo, profundamente arraigado en las relaciones de poder basadas en el género, la sexualidad, la propia identidad y las instituciones sociales. Cualquier estrategia para eliminar la violencia de género debe, por tanto, confrontar las creencias culturales y las estructuras sociales que la perpetúan” (Heise, 1997, p.29 en Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006).

Al margen de las reformas políticas, sociales, educativas y culturales que se han presentado en los últimos años, donde se incluye la perspectiva de género para el análisis científico, se puede notar que sigue prevaleciendo, en la mayoría de los sectores, modelos hegemónicos e ideas subyacentes que favorecen la violencia de género, pues en la vida privada se mantienen ideas tradicionalistas sobre qué significa ser hombre y ser mujer.



La estructura de una sociedad se perpetúa a través de sus instituciones que, para su funcionamiento, replican lo que resulta deseable para cada género, de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan, formándose ideas compartidas sobre lo que hombres y mujeres deben ser y hacer. Amén a esto, es importante saber si los más pequeños (preescolares) de la sociedad comparten ya las representaciones sociales y los conceptos de hombre y mujer que la sociedad fomenta tradicionalmente. Y más aún, si estos conceptos en el futuro generarán violencia.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general:**

- Identificar el concepto de masculinidad y feminidad en preescolares.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Diseñar un instrumento capaz de recabar información en niños y niñas preescolares sobre su concepto de masculinidad y feminidad.
- Reconocer los aspectos biológicos que los y las preescolares observan para identificar el género de las personas.
- Identificar el perfil emocional que asignan preescolares a los géneros, femenino y masculino.
- Identificar el rol social que preescolares adjudican a “hombre” y “mujer”.

## 1.4 Justificación

*“La ignorancia esclaviza,  
el conocimiento nos hace libres”.*  
Anónimo

Toda sociedad conocida basa su estructura en la diferencia genérica de sus individuos, es decir creencias particulares de lo que significa “ser mujer” y “ser hombre”, a lo largo de la historia esta diferencia ha significado la exigencia del cumplimiento de roles específicos que conllevan la prohibición de comportamientos, emociones y formas de pensar en detrimento de otras, estas prohibiciones llevan a generar desigualdades en los miembros de una sociedad. La presente tesis se enmarca en este tema para lograr un conocimiento más amplio e integral de la concepción sobre qué es la masculinidad y la feminidad, pero con los y las preescolares como población de interés.

El estudio permitirá reconocer qué es lo que una o un preescolar busca para identificar la identidad genérica de una persona a través del cuerpo, las emociones y las realización de actividades, asignando así, ciertas características físicas, emocionales, y roles en detrimento de otros, así como de las razones de esta asignación.

Identificar estos contenidos de los modelos de género que se transmiten a través de la socialización a los más pequeños de la sociedad, nos dará un conocimiento más amplio, no sólo de esta población, sino también de aquella cuyo papel consiste en educarlos. Continuar con investigaciones como la presente, en que se hacen ostensibles estos contenidos que la sociedad enseña, más adelante, dará herramientas de cambio para pugnar por la equidad de género, pero no como en los adultos, donde la equidad es vista como reeducar las diferencias de género ya naturalizadas, sino que en los infantes, podría significar el inicio de una cultura

de equidad, donde la regla sea que la diferencia de sexo no implique desigualdad de género.

Además, la comprensión de pensamiento actual de los y las preescolares, podría ayudar a:

- Formular reformas públicas para la enseñanza en la educación básica, especialmente en el nivel preescolar.
- Diseñar modelos de intervención para la prevención de violencia de género.
- Romper con estructuras tradicionalistas que llevan a relaciones interpersonales violentas.

Los estudios de género en niños preescolares son una manera de obtener y comprender la concepción de mundo en que se vive y del mundo y la cultura que se está heredando. El conocer permite reformular aquello que se desea enseñar y descartar, así como lo que se quiere erradicar o desnaturalizar y lo que a las y los infantes se les promueve como conductas, pensamientos y sentimientos deseables, sin ser necesariamente lo que mejor les conviene o les agrada; permitiendo que las personas puedan ser y actuar más libremente.

## 1.5. Hipótesis

- El concepto de masculinidad y feminidad que tienen los y las preescolares corresponde a la percepción social tradicional y hegemónica que tiene la sociedad mexicana (hombre activo, mujer pasiva) (Ferrerías, 2013).
- El lenguaje que utilizan los y las preescolares denota ideas subyacentes similares al discurso de los adultos para referirse a los géneros.
- Los y las preescolares son capaces de discriminar características biológicas, emocionales y actividades típicas (roles) de un género u otro, así como de dar razones de ello.

## **1.6. Definición de variables**

La presente tesis lleva por título “El concepto de masculinidad y feminidad en preescolares” por tanto es necesario definir variables como *género, masculinidad, feminidad, concepto, cuerpo, emoción y rol*, tanto a nivel teórico como a nivel operacional.

### **1.6.1 Género**

Para Infante, el género es “...una interpretación sociocultural de ser mujer o de ser hombre, que cruza toda la vida. Es decir, que una persona nazca como mujer o como hombre lleva a que la sociedad determine por medio de la cultura cómo debe sentir o pensar, o qué puede expresar o qué no” (2004, p. 65).

En la presente investigación, se tomará el concepto *género* como aquello que alude a una construcción sociocultural, que es permanente, por ser dinámica a través de la historia y que define la concepción que debe tener cada sociedad de lo masculino y lo femenino, y que va más allá de la naturaleza de las diferencias biológico-sexuales entre personas, por tanto, no es natural, es un proceso de construcción que sufre cambios

### **1.6.2 Masculinidad**

La masculinidad de acuerdo a Telleriaz (2008) “el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al hombre en una cultura determinada” (p.23)

Para esta investigación, la masculinidad será tomada como “la serie de significados de orden social que son dinámicos y se van construyendo de acuerdo a las necesidades y también por la interacción de ‘unos con otros” (Camacho, 2005 en Chaves, 2012, p. 6). Sin embargo, no como parte exclusiva de la identidad del varón, pero sí como parte de la estructura primordial de su identidad de género,

pues como lo indica Ferreras (2013), se comete un grave error al identificar únicamente al hombre con la masculinidad.

### **1.6.3 Feminidad**

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), en su última edición electrónica (2001), la feminidad es la “cualidad de femenino”, así como también es el “estado anormal del varón en que aparecen uno o varios caracteres sexuales femeninos”.

En esta investigación, el concepto feminidad es entendido como aquellos valores, cualidades, características y comportamientos que son aprendidos en sociedad para ser *mujer*, pero al igual que en masculinidad, es importante recalcar que estos no son exclusivos de la mujer, sino que ambos géneros pueden ser femeninos y masculinos a la vez (Ferreras, 2013)

### **1.6.4 Concepto**

Etimológicamente, “Concepto” proviene del latín *conceptum* y este del verbo *concipere*, que significa concebir.

Según el Diccionario Akal de Psicología (2008), un concepto puede definirse como la lista de los rasgos característicos de un objeto, así como la colección o clase de un objeto que posee todas las propiedades particulares que se le adjudican.

De acuerdo a Vygotsky (1995), un concepto emerge “solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento” (p.62).

Para la presente investigación *concepto* será considerado como una herramienta del pensamiento que cumple con dos funciones, por un lado proporciona una organización perceptiva y por otro, una función predictiva en base

a la organización. En cuanto a la organización los sujetos determinan características particulares a los objetos sociales *varón* y *mujer*. Desde la función predictiva, adjudican comportamientos a éstos para que cumplan con las propiedades previamente organizadas, es decir predicen la conducta masculina o femenina de acuerdo al contexto en el que se esté desarrollando.

### **1.6.5 Cuerpo**

El término cuerpo puede tener diferentes connotaciones dependiendo de la ciencia que lo examine, para la biología es una estructura orgánica que lleva a cabo las actividades funcionales que le son propias (Campos y Sanz, 2004). Pero en su relación con el género se le puede considerar, desde la sociobiología, como la máquina productora del género o, desde la perspectiva social, como un receptor de los significados que la sociedad realiza a un cuerpo sexuado (Connell, 2003).

Para esta investigación se tomará al cuerpo como el “lugar concreto, social e históricamente situado, a través del cual y en el cual se construye el género” (Kogan, 1993, p. 37) y como representación de la dimensión biológica que no necesariamente debe corresponder con la biología.

### **1.6.6 Emoción**

La emoción es, en su sentido biológico, “un estado transitorio y complejo del organismo caracterizado por una fuerte excitación o perturbación” (Aroca y Esteban, 2004 en Rebollo, 2006 p. 223), cuya diferencia entre los sexos puede ser adjudica a diferencias cerebrales y hormonales (Tresguerres, 1996).

Al ser leída en esta investigación, la emoción será tomada como reacciones que se experimentan de manera privada, pero que son significadas socialmente (Harre, 1983 en Rebollo, 2006) y que se rigen bajo unas normas de sentimiento (Hochschild, 1983, en Abad y Flores, 2010), es decir, una lógica cultural que determina lo que hombres y mujeres deben sentir. Es la reacción natural del cuerpo ante eventos externos afectada por la lógica de género.



### **1.6.7 Rol**

El concepto de rol implica la expectativa y la realización de un papel dentro del mundo social, lo que le corresponde a un actor social en su interacción con otros (Estramiana, 2003). El rol implica expectativas, que de acuerdo a otros, los sujetos pueden o deber cumplir (Benesch, 2009).

En el presente trabajo se aborda en su relación con el género y hace referencia a “un conjunto de conductas y actitudes asociadas por la sociedad con ser hombre y ser mujer y que son expresados por los individuos” (Mancillas, 2006, p. 146) y que, desde una perspectiva fenomenológica, hace referencia a la vivencia, es decir, “las cosas, circunstancias, situaciones por las que se atraviesan a lo largo de la vida” (Bauman, 2003 en Garza, 2006). El rol es un papel impuesto que puede ser percibido, significado y posee una lógica de quién debe llevarlo a cabo, que puede ser predicha por todos miembros de una misma sociedad.

## Capítulo 2. Marco Teórico

### 2.1 Conceptos básicos

#### 2.1.1 Definición del concepto género

En este primer apartado se ofrece una revisión general del concepto *género* a través de tres ciencias sociales: la Psicología, la Antropología y la Sociología, que lo ocupan como eje rector en sus diversos estudios, ya que se trata de “un concepto en plena ebullición teórica que se va perfilando y reelaborando con el avance de las investigaciones” (Martín, 2006, p. 37).

Los inicios de la categoría *género* se remontan a la década de los setenta, donde las feministas estadounidenses académicas sugirieron su importancia para hacer visible a la mujer, que hasta ese momento era omitida o discriminada como variable de análisis en las investigaciones científicas. También, como lo indica Scott (1996), el término género “fue propuesto por quienes afirmaban que el saber de las mujeres transformaría fundamentalmente los paradigmas de la disciplina” (p. 3).

Así nacen los *Estudios de género*, que en un principio, tomaban *género* como sinónimo de *mujer*, siendo su principal interés el replanteamiento del concepto *mujer*, que de acuerdo a Martín (1989, en Olvera, 2007) parte de una visión androcéntrica y para lograr su ostentabilidad, sólo es posible hacerlo desde dos estrategias:

- a) Reivindicar el derecho de las mujeres a describir y a evaluar a la mujer, y
- b) El rechazo a definir a la mujer desde una ontología esencialista.

Con este paso hacia la reivindicación de la mujer, se dio el primer paso para la construcción de una teoría fructífera de género, que se centra más en “cómo se conforman las relaciones sociales entre hombres y mujeres, y en qué medida esa relación conforma a los actores, es decir, los hace hombres y mujeres, sujetos a

losque se asignan conductas y actitudes específicas” (Ramos, 1992, en Serra, Lazcano y de la Torre, 2004)

Sin embargo, aún queda trabajo por hacer, ya que la definición de género no está dada por sentada, depende del punto de vista de cada disciplina involucrada en su estudio. Desde la sociología el “género es la definición cultural del comportamiento que se establece como apropiado a cada sexo dentro de una sociedad determinada y en un momento determinado” (Lerner, 1990, en Alberti, p. 85).

Para esta disciplina, es importante conocer la vigencia en las sociedades actuales del concepto *género* como hecho sociocultural, “fenómeno vivido según el contexto donde se encuentra la persona, y no como fenómeno natural ineludible” (Mulet, 2012, p.86).

Por otro lado, la antropología, se centra en la noción de género como el:

“conjunto de contenidos, o de significados que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales. Se trata, por tanto, de una construcción social que expresa la conceptualización que hace cada sociedad de lo masculino y lo femenino (o de otros géneros posibles) en relación a las categorías de hombre y de mujer como seres sexuados y, por tanto, biológicamente diferenciados” (Comas, 1995, p. 39).

El principal objetivo de esta ciencia con respecto al género, es descubrir, analizar y explicar las diferencias y las similitudes entre las culturas, que las llevan a adoptar diferentes posiciones con respecto a lo que hombres y mujeres deben llevar a cabo en su actuar cotidiano (Carranza, 2002, p. 21).

Desde la psicología, es un “conjunto de valores y creencias, normas y prácticas, símbolos y representaciones acerca de la manera en que se comportan hombres y mujeres a partir de su diferencia sexual, con significados sociales, psicológicos y culturales” (Millet 1975; Oackey 1977; Rubín 1986; Lamas 1986, 1993 y Barberi 1992, en Fernández, 2000, p. 14).

En esta disciplina, el interés se centra por un lado en “criticar los procesos de socialización enajenantes, por otro a la construcción de procesos de socialización en la que la autonomía personal pueda coexistir de manera transparente con la subjetividad común” (Pérez, 2009, p.162).

Tomando en cuenta estos tres marcos teóricos de referencia, el género, entonces, alude a una construcción sociocultural, que es permanente, por ser dinámica a través de la historia y que define la concepción que debe tener cada sociedad de lo masculino y lo femenino, y que va más allá de la naturaleza de las diferencias biológico-sexuales entre personas, por tanto, no es natural, es un proceso de construcción que sufre cambios. Para entender mejor al *género* como categoría de análisis dentro de las Ciencias Sociales, es necesario reflexionar en conceptos relacionados al género, entre ellos la dicotomía *sexo-género*, la identidad, los roles de género, los estereotipos y el sexismo.

### **2.1.2 Diferenciación entre género y sexo**

Hacia 1950, en las ciencias sociales reinaba un determinismo biológico para intentar explicar el comportamiento de la sociedad. Así, el *sexo* era el eje central que dilucidaba las distinciones en la conducta de hombres y mujeres (Torres, 2004).

Algunas autoras feministas desafiaron este determinismo, como Simone de Beauvoir (1949) que en *El segundo sexo* afirmó “No se nace mujer: llega una a serlo”<sup>1</sup>. Desde entonces, como lo reseña Emilce Dio Bleichmar (1985), la distinción entre *sexo* y *género* fue formulada por el antropólogo John Money y el psicólogo Robert Stoller (en Darré, 2006). Money, al utilizar por primera vez en 1955 el concepto “rol de género” (*gender role*), para describir los comportamientos asignados socialmente a los hombres y a las mujeres. (Pérez, 2000). Mientras que

---

<sup>1</sup> “No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino”. (Beauvoir, 1949, *El segundo sexo*)”

en 1968, Robert Stoller, a través de sus estudios sobre los trastornos de la identidad sexual, determinó que la *identidad de género* (*gender identity*) no se constituye por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género.

A pesar de que estas posturas empezaban a plantearse, aún ocurría que en los estudios científicos sobre género, regularmente se reemplazaba el término sexo por el de *género*. (Suárez-Navas y Hernández, 2008)

Actualmente, los avances en las ciencias sociales han llevado a concluir que sexo es “una condición biológica con características físicas, orgánicas y corporales con las que nacemos, son naturales, y determinan a machos o hembras, es la construcción de origen biológico” (García, 2011, p.7).

Las disimilitudes biológicas en los órganos reproductores clasifican a los individuos en diferentes grupos de sexos. Se adscribe a las personas al grupo de hombres o de mujeres. Es a través de esta agrupación, que se espera de “ellos/as un determinado comportamiento ‘propio de su sexo’ (social), y los demás se relacionan con ellos y ellas de formas concretas en función igualmente de su sexo” (Téllez y Verdú, 2011, p. 88), es decir, se impone un modo social de *ser* propio a cada sexo, denominado *género*.

Para no caer en determinismos biologicistas o culturalistas, es necesario articular lo biológico y lo cultural, de este modo, la diferencia fundamental entre los sexos es el *género*. Aunque la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles, es la diferencia sexual, no se debe olvidar que esta asignación no se desprende “naturalmente” de la biología, sino que es un hecho social (Bernal y Folledo, 2007).

## 2.1.3 Conceptos relacionados con género

### 2.1.3.1 Identidad y género

La *Identidad* es el “proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Castells, 2003, p.p. 34-35).

De acuerdo a Seldmann (2011), la identidad parte del conjunto de representaciones que surgen tanto del individuo como del medio social, al respecto Beramendi y Baz (2008), indican que es una organización, resultado de un doble proceso, uno

“de construcción del sentido, en primer lugar, realizado normalmente por instituciones o grupos sociales a partir de alguno de los diversos atributos culturales; y otro de interiorización, después por cada sujeto del sentido que se le ofrece ya construido, pero que cada uno debe adaptar a su personalidad y a sus circunstancias vitales” (p.25).

Esta construcción no implica un único sentido de culturalización, es decir, no existe una *única identidad*, sino *identidades*, de acuerdo a los “tipos de sociedad, el lugar social que ocupa el individuo en la sociedad y el conjunto de valores, ideas y normas que pautan el código de lectura, a través del cual él mismo interpreta su visión del mundo” (Marques, en Winch, 2009, p. 95)

De acuerdo a esta visión, la identidad o identidades se producen y modifican permanentemente, ninguna identidad es absoluta e inamovible “al interior de un marco de identidad siempre coexisten otros tipos de identidad.” (Cañete, 2005, p. 251). Entonces, podemos hablar de identidad de género como una de estas representaciones adoptadas por mujeres y hombres en determinadas sociedades. Al respecto, Colás (2007), menciona que:

“la identidad de género se transmite culturalmente a través de expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y

comportamientos que le son transmitidos a sus miembros en función que nazcan hembra o varón. Ello se instala profundamente en el modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, originándose comportamientos propios y compartidos intra-género e inter-género” (p. 155).

El papel del sujeto en esta transmisión cultural, es activo, como señala Connell (1987), la identidad de género es un proceso que: se genera de forma activa, es remodelado y es mantenido por los individuos que se están inmersos en redes de relaciones de poder creadas social e históricamente.

En el apartado *Construcción de la identidad de género*, se abordará con mayor detalle la formación de la identidad genérica, por el momento, siguiendo con conceptos relacionados con el género, se hablará acerca de estereotipos.

### **2.1.3.2 Estereotipo y género**

Para Suriá (2013), los estereotipos son aquellas “creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial, puede darse un estereotipo sin una actitud de naturaleza prejuiciosa” (p. 37). Es la sociedad quien transmite, es decir, vienen marcados a través de la cultura acercados a los individuos por medio de la interacción que surge en una misma sociedad (Casados, 2010).

Para Gómez (2014), la función de los estereotipos tiene dos vertientes: una individual y una social:

1. La función individual tiene como objetivo la economía cognitiva, es decir simplifica y ordena el medio social del individuo.
2. La función social prevé facilitar la integración social grupal y el ajuste a las normas que los rigen.

En esta función individual, Lippman (2010), menciona que los estereotipos, son una manera de reservar esfuerzos a la mente “son una manera de ver, es una

forma de economizar. Si siempre empleáramos una mirada inocente y minuciosa, en vez de verlo todo en forma de estereotipos y generalidades nos agotaríamos” (p. 54).

En la función social de los estereotipos, al igual que el género, son una construcción cultural, que se inculcan durante la infancia principalmente, pero que se ven reforzados a lo largo de nuestras vidas, se convierten en profecías que comportan su propio cumplimiento (Sandberg, 2012).

Así, a través de los estereotipos se asocian significados simplificados a una realidad, en el caso de los estereotipos de género, esta realidad social son los géneros, femenino y masculino. Como resultado, los estereotipos gobiernan casi por completo, la percepción del mundo, aún antes de verlo. (Martín, Exhazarreta y Vinyals, 2014).

### **2.1.3.3 Roles y género**

Mientras que los estereotipos son aquellas creencias atribuidas a una realidad social, los roles son “los papeles [comportamientos] desempeñados por un actor social en sus diversas interacciones con otros actores, de acuerdo a la posición que ocupa en la estructura social” (Garrido, Ramírez, Vieira y Jiménez, 2006, p. 63).

En culturas tradicionalistas, es a través de los roles que se marcan los comportamientos que los individuos deben tener (Bericat y Sánchez, 2008). El tema particular de interés para esta investigación son los *roles de género* que son “las habilidades sociales y formas de actuar que se piensan apropiados para los miembros de una sociedad dependiendo de si son hombres o mujeres” (Mascia-Less y Johnson, 2000, en Martín, 2006). En el apartado *Los roles y su relación con el género* se dedica una sección para ampliar éste constructo social.



## 2.2 La construcción de Género

Para Lagarde (1996), es necesario hacer hincapié que “todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género, basada en la de su propia cultura” (pág. 1). Esta elaboración, no resulta fortuita, sino que parte de la compleja construcción y socialización del género.

De acuerdo a Lamas (1995), la construcción del *género*, comprende: la asignación de género, la identidad de género y el rol de género (véase Figura 1)

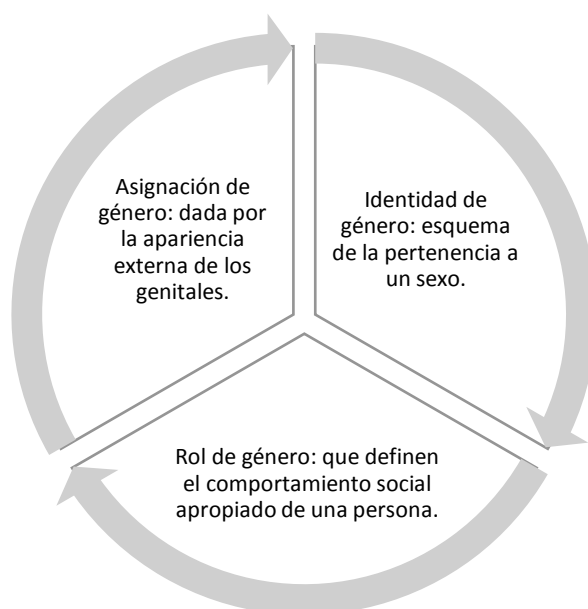


Figura 1: Construcción social del género de acuerdo a Lamas (1995).  
Fuente: Elaboración propia.

La autora, entiende por asignación de género a aquella primera atribución de identidad que se impone al infante al nacer a partir de la apariencia externa de sus genitales. La identidad de género es el esquema ideo-afectivo más primario, consciente e inconsciente, de la pertenencia a un sexo y no al otro, se establece más o menos a la misma edad en que se adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior al conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos; una

vez establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. El rol de género es el conjunto de deberes, aprobaciones, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado.

Además, la construcción de *género* tiene su lugar en tres esferas: biológica, psicológica y social (García, 2011).

- En la esfera biológica, el cuerpo es portador de las diferencias físicas que determina la adscripción a un sexo.
- La esfera psíquica, asienta las representaciones del mundo, de uno mismo y de los demás, representaciones mediatizadas por los deseos, sentimientos y afectos, como lo femenino o masculino.
- La esfera social, de relación y vínculos con los demás o relaciones sociales, con la identificación de mujer u hombre. Pertenece al registro imaginario ya que es una imagen de relación con la que se identifican y que se construye a través de la socialización. Así, hombre o mujer se construye como experiencia humana.

Tomando estas tres esferas en cuenta, esta investigación analiza la parte biológica, a través del cuerpo; la parte psíquica o psicológica, a partir de las emociones y la esfera social, a través de roles. De este modo, para el acercamiento hacia el concepto de masculinidad y feminidad de los preescolares (objetivo de esta investigación), se parte de la idea de que cuerpo, emoción y rol, son fundamentales para la explicar la construcción y definición de los géneros.

Al hablar del cuerpo como el agente de la formación genérica, concordamos con Bourdieu (1998), cuando indica que “las diferencias anatómicas entre los cuerpos masculino y femenino son interpretadas culturalmente a través de un trabajo continuo de socialización de lo biológico y biologización de lo social” (p. 9).

Sin embargo, el cuerpo en este sentido social, se complementa con los roles y las emociones para terminar de construir a los géneros. Los primeros al ser aquellos comportamientos, habilidades y formas de actuar a los cuales tanto hombres como mujeres deben acatarse dentro de una sociedad, y las emociones al ser los motivos que activan y dirigen la conducta de las personas (G. Morris, 2005).

En la sección *Dimensiones sociales en esta investigación y su relación con el género*, se explica detalladamente, cómo son tomados estos tres aspectos: cuerpo, emoción y rol.

## **2.3 Construcción de la identidad de género**

Las investigaciones sobre las creencias y el comportamiento de género en la niñez temprana, que se han llevado a cabo, demuestran que la mayoría de las niñas y los niños han adoptado una identidad de género alrededor de los dos años de edad (Bussey, 1986). También se demuestra que no hay nociones fijas de lo que significa ese posicionamiento, es decir, están inseguros de qué comportamiento corresponde a su pertenencia dentro de su género (Belausteguiotia, Mingo y Jordan, 2000).

Partiendo de esto, “las teorías actuales de la construcción de género se preguntan cómo se construye [la identidad de género] a través de múltiples discursos y prácticas sociales” (Jordan, 2005, p. 87). Para dar cuenta de ello, en esta investigación se toma como recursos teóricos la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002) y la Teoría Sociocultural.

### **2.3.1 Desde la Teoría sociocultural**

La Teoría Sociocultural aporta “un marco teórico conceptual que explica la construcción de la identidad personal (cultural y/o género) en base a la interacción de las propuestas sociales y los entornos, así como las distintas posiciones que pueden adoptar los sujetos ante éstas” (Soriano, 2006, p.30).

Cada sociedad posee valores y actitudes respecto de la conducta que deben adoptar hombres y mujeres, además todas enseñan esto a las generaciones que las preceden, a pesar de que las actividades particulares asignadas a hombres y mujeres varían (Stassen, 2007). Sin embargo esta tarea, no es unidireccional, el sujeto participa como constructor de su identidad genérica y de la cultura que lo circunda, como afirman Paéz, Blanco y la Fundación Infancia y Aprendizaje (1996), “se intenta ver la acción humana y el marco sociocultural como diferentes, pero como momentos inherentemente interrelacionados (p. 185).

La formación de la identidad de género desde la teoría sociocultural, se lleva a cabo a través de procesos de internalización y reintegración de pautas sociales establecidas, dadas a través de la mutua interrelación entre sujeto, sociedad y

cultura. De acuerdo con De Pablos (2005), se debe considerar que en este proceso, intervienen dos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico, estos coexisten en interacción dialéctica como un único y continuo proceso. El primer plano, corresponde al ámbito de la interacción social, mientras que el segundo, es el plano individual. De este modo, la identidad de género es el resultado de la doble influencia que se genera en factores sociales y personales (Rebollo, 2006)

Siguiendo a De Pablos (en Colás, 2007), el plano interpsicológico se traslada al plano intrapsicológico a través del proceso de internalización. Y el plano intrapsicológico se traslada al plano interpsicológico a través de la externalización que son comportamientos, actitudes y conductas que cada persona toma en función de su sexo (véase Figura 2).

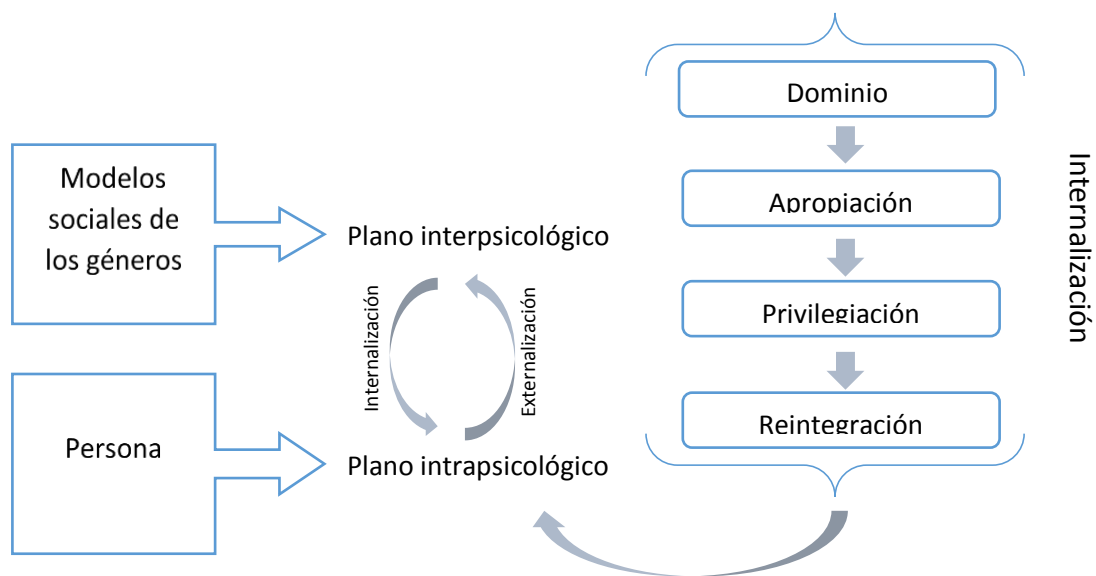


Figura 2: Construcción de la identidad de género, de acuerdo la Teoría sociocultural (De Pablos, en Colás, 2007).

Fuente: Elaboración propia.

La internalización es la incorporación del ámbito de la interacción social (interpsicológico) al plano individual (intrapsicológico), es un continuo dado por constructos tales como *dominio*, *apropiación*, *privilegiación* e *integración*.

- Dominio: es el grado de uso de determinadas herramientas y/o pautas culturales, es decir, actividades asociadas culturalmente a hombre y a mujeres
- Apropiación: hace referencia a las herramientas culturales propias de una cultura que son asumidas por las personas, estructurando así nuevas maneras de interpretar la realidad.
- Privilegiación: se da a través de la utilización de conductas asignadas culturalmente más apropiadas en un contexto o situación específicos.
- Reintegración: es la creación de formas culturales nuevas o renovadas por medio de readaptaciones de los modelos culturales anteriores conocidos.

En conclusión, desde una perspectiva sociocultural, la identidad de género se construye gracias a los modelos sociales genéricos que cada sociedad provee, pero también al papel activo y creador del sujeto que participa en los contextos en los que estos modelos se desarrollan, teniendo así peso y protagonismo en la formación de su identidad genérica. Para ampliar más acerca de estos contextos, en el siguiente apartado se retomará la Teoría Ecológica del Desarrollo, que es un marco de referencia para poner de manifiesto el desarrollo dentro de un contexto y que complementa la teoría sociocultural, “aportando referentes contextuales de gran importancia en los procesos de construcción de la identidad cultural y de género” (Harre en Rebollo, 2006, p. 228).

### **2.3.2 Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo**

En el apartado anterior, se ilustra la formación de la identidad de género, tomando en cuenta a la sociedad y al individuo como partes fundamentales de la misma. En esta sección, se ampliará aún más el papel de la sociedad, tomando como base la Teoría Ecológica del Desarrollo, planteada originalmente por Bronfenbrenner en 1979 (S. Morrison, 2005).

Para el autor, la ecología del desarrollo humano:

“comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 2002, p.40).

El *ambiente ecológico*, es una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente. A saber, estas estructuras son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (véase Figura 3).

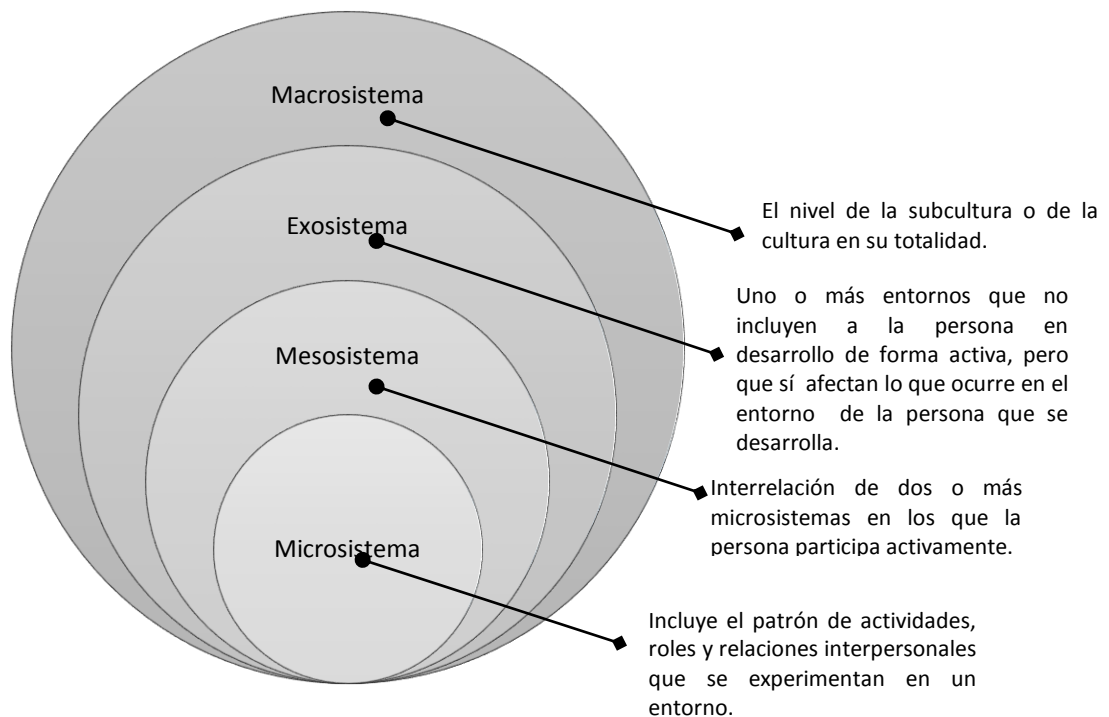


Figura 3: Modelo de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002).

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, al analizar las estructuras planteadas, no es posible comprender la mente humana sin tomar en cuenta dos aspectos interrelacionados que la caracterizan y la constituyen: por una parte, el cambio o desarrollo que se produce a lo largo de la vida (ontogénesis) y por otro lado, el cambio o desarrollo que se produce como

consecuencia del impacto del entorno sociohistórico, remoto e inmediato (la cultura) (Ratner, 2010).

Para hacerlo, es necesario voltear la mirada al “desarrollo dentro de un contexto” (Bronfenbrenner, 1987, p.32), en donde el sujeto es agente activo y receptivo de la información de este contexto. Desde esta teoría, el comportamiento surge “en función del intercambio de la persona con el ambiente. La persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive” (Muñoz, 2000).

Entonces, la identidad de género, es resultado de la interacción del sujeto en los distintos contextos en los que crece y se desarrolla: *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema*, *macrosistema*.

Como explica Colás, (2011), la formación de la identidad genérica tomando en cuenta a cada entorno, se daría de la siguiente manera:

- En el nivel *micro* se encuentra la dimensión más interpersonal y directa del individuo, se manifiesta en la actividad dialógica entre sujeto, su actividad y los otros. En este nivel se expresan en las formas de comunicación mediadas por el género.
- El nivel *meso* materializa las representaciones sociales de género en los contextos próximos de socialización. Incluyen los espacios de actividad próximos en los que se reproducen y cristalizan las representaciones socioculturales colectivas de género.
- En el nivel *exo*, se encuentran todos los organismos que dictan a nivel político, social, cultural e institucional el comportamiento de cada miembro de la sociedad. También se encuentran las condiciones sociales específicas de cada género.
- El nivel macrosistémico representa el imaginario social y cultural de género que se traduce en patrones estables de conductas, creencias, ritos, etc.,



asociados a roles y funciones diferenciadas en función del sexo de la persona.

Es en este último nivel, en donde “se producen las creencias y valores culturales sobre el poder y la obediencia, según los roles asignados por el género” (Tepichin y Gutiérrez, 2012). Donde el sujeto aprende, implícita y cotidianamente, el esquema culturalmente construido sobre la conducta que, mujeres y hombres, deben adoptar de acuerdo a las prácticas que corresponden a su género.

La Teoría Ecológica no ofrece un proceso estricto de la construcción de la identidad de género, sin embargo, su importancia para la formación de ésta, radica en reconocer que el desarrollo de una persona está dado en un nicho ecológico, es decir, el entorno donde se desarrolla el individuo, cuya índole predominante es la sociedad. Así el individuo en desarrollo es iniciado en actividades típicas, teje relaciones con las personas y, al mismo tiempo empieza a desempeñar roles sociales.

## 2.4 La socialización del género

En apartados anteriores, se ha reflexionado ya sobre la dicotomía sexo-género, los conceptos más relacionados con el *género* y el desarrollo de la identidad de género de forma general, ahora se reflexionará acerca de la socialización de la masculinidad y feminidad.

Recordando, el *género* es la construcción sociocultural de lo considerado propio de cada sexo. Así, en nuestro contexto cultural existe el género femenino (lo propio de las mujeres) y el género masculino (lo propio de los hombres). De este modo, existen aptitudes, habilidades, trabajos, colores, olores, vestimentas, comportamientos, sentimientos, etc., categorizados culturalmente como femeninos o masculinos, es decir, atribuidos (Selberg, 2007)

La construcción social de las características de género, supone analizar la formación de la feminidad y de la masculinidad como parte de un mismo fenómeno para la edificación de la realidad social, en palabras de Inés Alberdi (1999):

“Lo femenino y lo masculino se insertan, en esta perspectiva de género en un plano de igualdad en cuanto a la importancia que tiene entenderlos y explicarlos, así como conocer su genealogía tanto en las sociedades actuales como en las del pasado” (p. 17).

A saber, la masculinidad, es un “conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada” (Téllez y Verdú, 2011, 94). La feminidad será entendida en los mismos términos, es decir, como el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales a la mujer en una cultura específica. De este modo, la masculinidad y la feminidad representan dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias interpersonales que los individuos usan para interactuar con el mismo medio. Siendo las mujeres quienes son identificadas con lo considerado femenino y los hombres con lo considerado masculino (Centro de Salud, 2005), sin embargo, “las definiciones culturales de ‘masculinidad’ y ‘feminidad’ se contemplan como construcciones históricamente emergentes y estructuralmente dinámicas a través

de las cuales los individuos y grupos interpretan activamente, comprometen y generan sus comportamientos y relaciones cotidianas” (Messner, 1998; Messner y Sabo, 1994; Baca-Zinn, Hondegneu-Sotello y Messner, 1997 en Sabo, 2000, pp. 2-3), es decir, se aprende a ser hombre y ser mujer, este aprendizaje, en México y en la mayoría de las sociedades, se instituye a través de una relación de jerarquía e inequidad entre ambas realidades, el género femenino y el género masculino (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2005).

Esta construcción se logra por medio de la socialización del género, que es “un proceso de aprendizaje complejo y dinámico, en el cual se adquiere una base importante en los primeros años de vida, pero que se refuerza y cambia constantemente a lo largo del ciclo de vida” (Secretaría de salud, 2005), este aprendizaje, no se da en un tiempo determinado; se modela y se refuerza constantemente porque es una síntesis de las diferentes experiencias vividas; es un proceso continuo que tiene relación con el pasado, el presente y el futuro (INAMU, 2003, en Chaves 2012).

El mejor medio para lograr esta socialización es mediante la regulación del lenguaje del adulto (Amparo, 1999). Es a través de él que se expresa la concepción que se tiene del mundo y aunque puede ser un instrumento de cambio y de transferencia de conocimiento y cultura de nuestra sociedad, puede ser también una de las expresiones más importantes de desigualdad (Pérez, 2011). Debido a la cotidianidad del uso del lenguaje, esto puede pasar desapercibido por los hablantes, incluso más en la infancia, ya que éste aparece para el infante “como inherente a la naturaleza de las cosas y no puede captar la noción de su convencionalismo” (Berger y Luckmann, 2000, p.p. 81-82).

La transmisión de estos convencionalismos se cristaliza en usos comunes del lenguaje en formas típicas de expresión, como los refranes, así también los géneros, femenino y masculino, “corresponden a situaciones típicas de comunicación en el habla, temas típicos, y contactos entre significados de las palabras y la realidad concreta, bajo ciertas circunstancias típicas también”

(Fernández, 2002, p. 31) que reflejan las creencias e ideas de una comunidad, sobre los géneros, en un buen número de casos, con contenidos estereotípicos.

En la socialización de la identidad genérica, no sólo interviene el nivel macrosistémico, a través del lenguaje, sino también el nivel microsistémico, en el que el sujeto es agente constructor de su identidad de género, sobre esto concordamos con Badinter (1993) y Corsi (1990), en donde intervienen tres procesos básicos:

- a) La reacción de oposición a parecerse al sexo opuesto;
- b) El hiperdesarrollo del yo externo y del yo interno para los niños y las niñas respectivamente, y
- c) El manejo diferenciado de la esfera emocional.

En la reacción de oposición a parecerse al sexo opuesto que gira alrededor de la separación-diferenciación de la figura materna, para ser varón deberá reprimir las identificaciones femeninas (en Moreno, Santiago, Vergara y Stange, 2013). Si bien la experiencia de aprendizaje de reacción/oposición a parecerse al sexo opuesto, en lo que respecta a la identidad femenina no pasa por renunciar a su identificación primaria con la figura materna, si se reprime lo relativo a las características de masculinidad establecidas socioculturalmente, entonces ser mujer es no ser hombre, lo que implica alejarse de rasgos típicamente masculinos (Moreno, Alvarado y Fernández, 2009).

Sin embargo, esta identidad de género y comportamientos no son simplemente impuestos a las personas por la socialización, sino que son las propias personas las que construyen activamente su identidad de género y sus comportamientos (Sabo, 2000). Para explicar la dinámica relacional de masculinidad-feminidad, se deben tomar en consideración dos líneas enfrentadas recurrentemente en las investigaciones sociales: a) un modelo bipolar en donde, como factor único, se describe la masculinidad y la feminidad como dos polos opuestos de un mismo continuo, y b) un modelo bifactorial, que considera la masculinidad y la feminidad como continuos independientes. (Palacín, 1998).

## 2.5 Infancia, cognición y género

Aunque la Teoría Ecológica y la Teoría Sociocultural que sustentan las bases de esta investigación, parten de la construcción y socialización de la identidad de género a través de la mutua interacción entre sujeto, sociedad y cultura por medio de un continuo, es necesario considerar el desarrollo cognitivo del sujeto para aprehender las pautas culturales y sociales que lo rodean.

El presente trabajo tiene como objetivo indagar acerca de la concepción de masculinidad y feminidad que tienen niñas y niños en edad preescolar. Para conseguirlo, primero es válido preguntarse: ¿son capaces los infantes de tener un concepto propio o compartido socialmente sobre las implicaciones genéricas? La explicación se proporciona en las tres dimensiones en que esta investigación indaga: la dimensión biológica, mediante el cuerpo; la dimensión psicológica a través de las emociones y la dimensión social a partir de los roles sociales, siempre tomando en cuenta la capacidad del sujeto para la comprensión de estas dimensiones.

Sobre la gestión y reconocimiento del cuerpo en los infantes, Cahill (1989) indica que “el *arreglo de la apariencia* (en el sentido de gestión o manejo), es el principal mecanismo por el cual se reproduce el género, -de una generación a otra” (en Kogan, 1993, p.p. 37-38), es decir que a partir del aspecto físico es que se hace patente la pertenencia a un género o a otro y es mediante este indicador que “los niños pequeños aprenden a interpretar las diferencias sexuales mediatizadas por el manejo cultural de los cuerpos” (p.38), incluso de los propios, pues esta apariencia inviste a los infantes con “una identidad sexual y, de ese modo, con una naturaleza humana femenina o masculina” (p. 38).

Entre la edad de los tres y los seis años ocurren importantes progresos en cuanto a la comprensión y regulación emocionales, así como en la respuesta empática en el ser humano (Ocaña, 2011). Además, a la edad de los cuatro años las niñas y los niños ya son capaces de reconocer las expresiones faciales de las emociones primarias (tristeza, ira, alegría, temor, sorpresa y asco) y entre los 4 y

los 6 años ocurren cambios cognitivos y conductuales, entre los principales están “el uso de la teoría de la mente, la representación y construcción de teorías sobre las causas de las emociones, la predicción de estados emocionales, la imitación simbólica, el manejo de la empatía entre otros” (León y Sierra, 2008, p. 37). Estos logros son similares entre los sexos, pero están afectados por condiciones genéricas pues la “observación de bebés niños y niñas muestran una vida emocional inicialmente comparable y la instauración progresiva de una divergencia durante el desarrollo” (Branconnier, 1997, p. 53), debido al comportamiento diferencial en la crianza.

En el aspecto social y la asimilación de los simbolismos, desde los 18 meses de edad los infantes empiezan “a descubrir que en el mundo que lo rodea hay algo masculino y algo femenino, pero es hacia los cinco o seis años cuando realmente cobra[n] conciencia de la diferencia de los órganos genitales masculinos y femeninos” (Mimoun y Chaby, 2001, p. 59). Lamas (en Vázquez y Cruz, 2012) apoya esta idea cuando dice que “[e]n el desarrollo cognitivo infantil... entre los dos y los tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino o masculino... aunque no tengan una noción clara de en qué consiste la diferencia genital” (p. 4).

A la edad de cuatro o cinco años existen estos dos mundos diferentes de feminidad y masculinidad tan amplio que estos pequeños sujetos “ya han desarrollado un esquema de género que describe qué ropa, juegos, juguetes, conductas y carreras son “correctos” tanto para niños como para niñas; y estas ideas podrían ser bastante rígidas (Brannon, 2002 en Woolfolk, 2006).

## 2.6 Variables tomadas en esta investigación y su relación con el género

A continuación se realizan relaciones de las principales variables que toma el instrumento desarrollado en esta investigación para poner de manifiesto el concepto de masculinidad y feminidad de niñas y niños preescolares, que está dado de acuerdo a la experiencia que estos tienen con respecto a:

- 1) El *cuerpo*, como el factor biológico a evaluar;
- 2) Las *emociones*, como evidencia del mundo psicológico; y
- 3) Los *roles*, como las manifestaciones de lo que los individuos tienen que realizar en el aspecto social.

Todas ellas analizadas como partes constitutivas del género y que al mismo tiempo son afectadas por éste.

### 2.6.1 El cuerpo

Para entender la relación entre *cuerpo* y *género*, es menester hacer el distingo entre dos conceptos más, *sexo* y *cuerpo*, que en ocasiones son tomados como sinónimos, aunque sus implicaciones son diferentes.

En los inicios de los estudios de género el interés principal fue el debate entre naturaleza y cultura, el *sexo* como la estructura biológica socialmente interpretada y el *género* como una construcción cultural y psicosocial (Kogan, 1993). En estos inicios, el cuerpo parece una parte constitutiva del ser humano, su funcionamiento y estructura marcan su ciclo vital. A través de él se permite ser, posibilita la vida y relacionarse con el mundo, en el sentido vital; crece, conduce a la plenitud de la persona cuando logra un completo desarrollo y cuya decadencia y consumación marcan el final de su existencia (Rodrigo y Val, 2008). Así, el cuerpo puede parecer simplemente una estructura orgánica, que es, y ha llegado a ser, el medio para llevar

a cabo las actividades funcionales que le son propias (Campos y Sanz, 2004). Por esta concepción el *cuerpo* tardó más en ser considerado como un objeto de estudio.

No es hasta los estudios académicos feministas que este concepto es considerado en su discurso, pero como objeto de opresión, en el que el cuerpo femenino históricamente, se convierte en:

“un cuerpo-objeto, concepción que advierte en la mujer un descontrol y desconocimiento acerca de su propio cuerpo. Las prácticas basadas en la experiencia y transmitidas generacionalmente entre mujeres, se ven sustituidas por conocimientos ajenos, dados desde los campos científicos; expropiando a la mujer del conocimiento sobre su cuerpo” (Escobar, 2006, p. 227).

Más tarde, se constituyó como un eje de tensión alrededor de los conceptos de *sexo* y *género* (Kogan, 1993), siendo considerado como “*locus*, es decir, como lugar concreto, social e históricamente situado, a través del cual y en el cual se construye el género” (p. 37).

En las últimas décadas, de acuerdo a Connell (2003), la discusión sobre la comprensión de la relación de *los cuerpos* con *el género* quedó concentrada en dos escuelas de pensamiento: la sociobiología y el construccionismo social. La primera, tiene una tendencia eminentemente biologista y considera al cuerpo como una máquina natural que produce la diferencia debido al género. Explica evolutivamente la sociedad humana y sostenía que los comportamientos masculinos eran heredados y que la tendencia agresiva estaba inscrita en sus cuerpos, también que las diferencias físicas y de carácter entre los hombres y las mujeres son amplificadas por la cultura, que las transforma en dominación universal masculina. Para esta postura el cuerpo tiene todas las predisposiciones innatas de masculinidad y feminidad capaces de transformar al hombre en *hombre* y a la mujer en *mujer*.



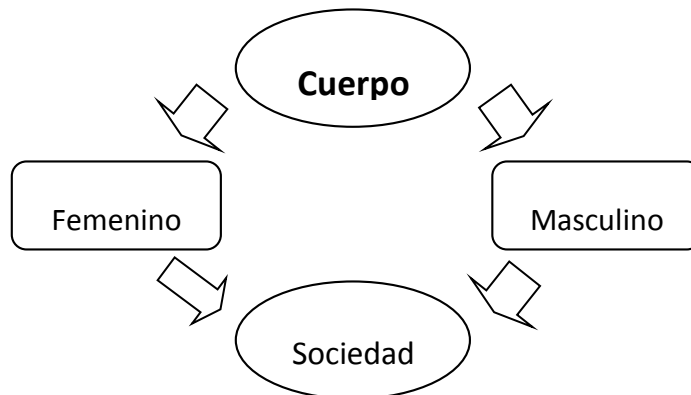


Figura 4: Teoría sociobiológica: el cuerpo como productor del género y de la sociedad, de acuerdo a Connell (2003).  
Fuente: Elaboración propia.

La segunda escuela de pensamiento tiene argumentos sociales y considera al cuerpo como “una superficie o un paisaje más o menos neutral sobre el cual se imprime el simbolismo social” (p. 74), es apuntalada con un acercamiento semiológico y no considera a los arreglos sociales como resultado del cuerpo-máquina, sino que el cuerpo “se constituye en un campo en el cual la determinación social hace estragos” (p.80). Para esta postura el *cuerpo* no tiene ningún tipo de predisposición, ni lo masculino ni lo femenino le es natural, es sólo hasta que el cuerpo sexuado de una niña o niño se hace presente en el mundo de los significados que adquiere una connotación artificial y definitoria por la apariencia de sus órganos sexuales.

Existen otras voces que intentan mediar entre ambas posturas, combinando las influencias sociales y biológicas que producen la diferencia de comportamientos debidos al género. Connell, considera estas posturas como erróneas puesto que la respuesta no puede estar ni en el determinismo biológico ni en el social, tampoco una combinación complementaria de ambas.

Él analiza esta relación como interacción a partir de la concepción de los cuerpos en tanto objetos y agentes de la práctica y “con la práctica misma conformando estructuras en las cuales los cuerpos pueden ser apropiados y

definidos” (p. 95). Estas prácticas constituyen y reconstituyen estructuras en un circuito, pues se insertan en los procesos sociales. Este proceso es llamado *prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo*.

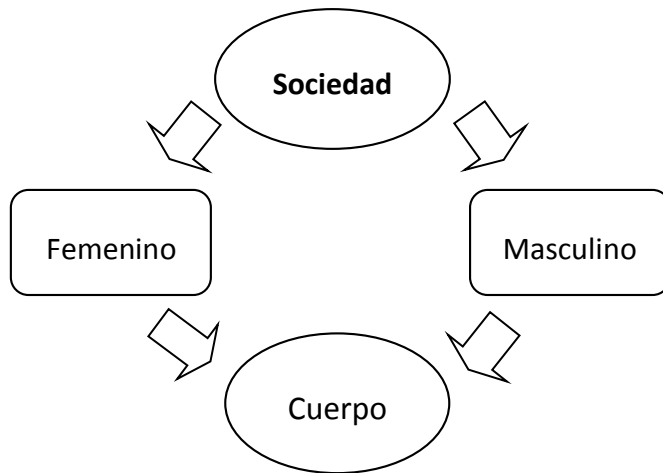


Figura 5: Teoría social: el cuerpo como receptor de los significados sociales del género, según Connell (2003).  
Fuente: Elaboración propia.

Para esta postura, hay prácticas que las personas a través de sus cuerpos, deben afrontar por su condición masculina o femenina, las cuales son específicas de cada cultura, y se espera que los miembros reaccionen ante ellas de ciertas maneras, respetando las exigencias de su género, cuyo diseño histórico hace referencia a las capacidades del sujeto genérico ideal, por eso se deriva del cuerpo. Si es menester que la persona realice la práctica, se dice que está siendo objeto de ella y se refleja en su cuerpo; sin embargo, no puede sólo llevarla a cabo como si la reacción ante esta práctica fuera natural y todos los hombres y todas las mujeres de la historia reaccionaran igual ante las mismas circunstancias, entonces al afrontar la práctica se es un sujeto nuevo, sin una reacción natural en su cuerpo, es decir, encara una nueva circunstancia en su vida y la realiza de manera diferente a otros sujetos y cuerpos, contemporáneos o pasados, transformándola, en este sentido es agente de cambio y la práctica se vuelve a desprender de él.

Las prácticas son realizadas por los cuerpos a través de las relaciones de género, que están presentes en todo tipo de instituciones sociales (Connell, 1987) que las dictas por medio de “actuaciones políticas y sociales en materia sanitaria, alimentaria, educativa, deportiva e incluso en publicidad y medios de comunicación” (Rodrigo y Val, 2008, p. 17). De este modo, “toda la estructura social está presente en el núcleo de la interacción, bajo la forma de los esquemas de percepción y de apreciación inscritos en el cuerpo de los agentes interactivos” (Bourdieu, 2000, p.83).

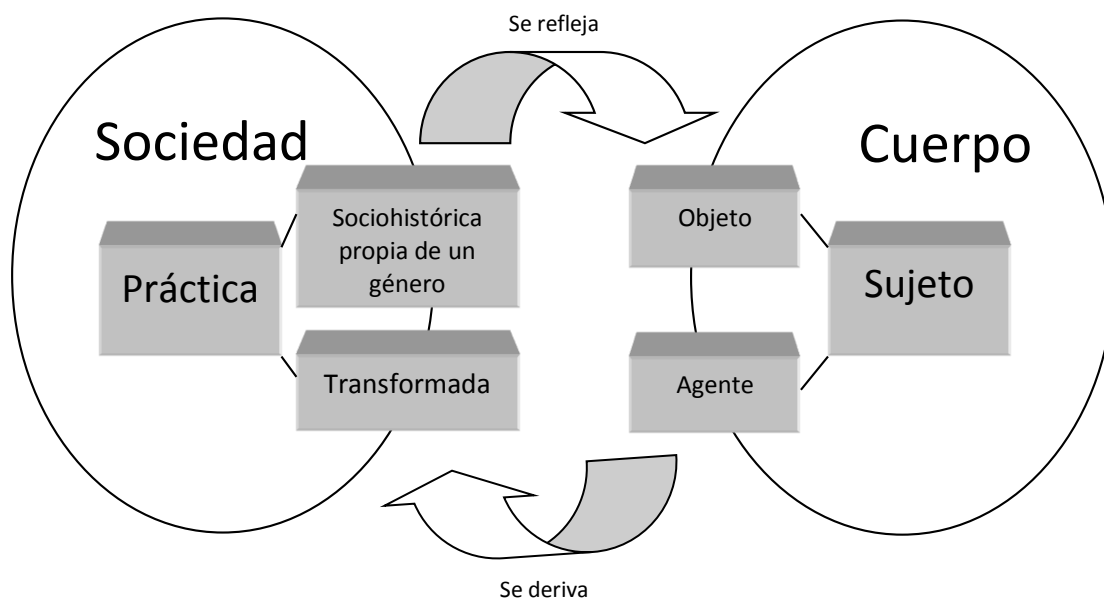


Figura 6: *Prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo*, de acuerdo a Connell (2003).  
Dinámica entre cuerpo y práctica sociohistórica.  
Fuente: Elaboración propia

Puesto que “los cuerpos están sujetos a prácticas sociales que se instauran en la frontera entre la biología y la cultura” (Kogan, 1993, p. 37), podríamos concluir que la relación entre *cuerpo* y *género* es dialéctica, ninguno es fijo o inamovible, sino que el cuerpo participa en la práctica social, que al llevarla a cabo se convierte en una situación nueva, la cual cambia (quizá mínimamente), afectando así a la

práctica misma. Las prácticas son posibilidades históricas a las que el cuerpo debe enfrentarse por su condición sexual, aunque no tengan una determinación biológica.

### **2.6.2 Las emociones**

Es tiempo de abordar una capacidad humana que tiene un sustento biológico, pero que puede ser afectada socialmente, a saber, la emoción. Al igual que en el *cuerpo*, en el que la sociedad agrega o resta atributos de acuerdo al género de sus miembros, en las emociones, estas atribuciones son prohibidas o permitidas por la misma razón, a pesar de que los géneros son capaces de experimentarlas en las mismas condiciones biológicas. Aroca y Esteban (2004 en Rebollo, 2006) definen la emoción como “un estado transitorio y complejo del organismo caracterizado por una fuerte excitación o perturbación” (p. 223).

Existen autores que sostienen que la capacidad emocional de mujeres y varones responde a diferencias cerebrales y hormonales, resaltando su carácter natural (e.gr. Tresguerres, 1996), especialmente desde las ciencias biológicas; también hay quienes, reconocen algunas características emocionales que parecen desarrollarse de manera diferente de acuerdo al sexo desde la infancia, como Braconnier (1997), quien declara que los temperamentos individuales y las características sexuales masculinas y femeninas tienen una gran importancia, también afirma que “ciertos teóricos yerran al pensar que la diferenciación emocional está más determinada por la biología que por los factores interactivos. Por el contrario, la socialización parece ser el factor más importante” (p. 53), esto debido a que “las emociones son realizadas privadamente, pero pública, social y colectivamente definidas” (Harre, 1983 en Rebollo, 2006, p. 228), en este último aspecto “lo femenino se identifica con la afectividad, la suavidad, la comprensión, el amor; y lo masculino con el poder, la agresividad, la violencia, la fuerza intelectual y física” (del Valle, 2002, p. 161).

Estas atribuciones pueden ser parcialmente ciertas, pues en ocasiones corresponden con la realidad, empero no son naturales, sino que tienen un origen

social e históricamente diferenciado y responden a una realidad socialmente construida. Ciertas o no, las personas, desde la infancia, crean teorías sobre todo lo que acontece a su alrededor para poder explicar su mundo, entre ellas, reglas que crean expectativas relacionadas con los roles que las personas deben asumir (Herrera, 2000). Es decir, se crean heurísticos sobre cómo reaccionan los objetos y las personas ante ciertos efectos, así como también sobre cómo reaccionar ellos mismos con respecto a sí mismos, a otros y a las situaciones que viven.

A. R. Hochschild (1983, en Abad y Flores, 2010), al respecto, apunta que:

“La vida emocional está regulada por ideologías sobre los sentimientos y que dichas ideologías operarán a través de unas ‘normas del sentimiento’ –*feeling rules*- que prescriben para cada situación. [Partiendo de esto, asegura que] no es casual, por tanto, que la mujer asuma ese papel de alimentar emocionalmente a otros, para ajustarse a una particular ideología o cultura sobre las relaciones íntimas y las familiares” (p. 217).

Las normas de sentimiento no son exclusivas de las mujeres, los varones de una sociedad también deben hacer coincidir sus sentimientos a las expectativas que su cultura les impone. La experimentación de uno diferente al que la norma, dicta, provoca una sensación de malestar en el individuo. A este proceso Hochschild lo llama *emotion work*, que define como

“una respuesta personal a la conciencia de que existen unas normas o reglas sociales que definen cómo sentir. De esta manera, las diferencias de género en la realización de *emotion work* envuelve los efectos psicológicos de quienes poseen (hombres) o no (mujeres) el poder” (p. 217) (véase Figura 7).

La expresión emocional es determinante social de la identidad femenina o masculina, en este sentido “los hombres aprenden a temer a sus emociones y sentimientos porque estos pueden hacerlos traicionar su identidad como hombres

heterosexuales” (Seidler, 2006, p. 147). Para lograrlo, “una buena parte del tiempo masculino... se consagra a evitar sentir (o al menos expresar y reconocer) las emociones que tengan la más mínima semejanza o haga evocaciones de sensibilidades o vulnerabilidades identificadas culturalmente como femeninas o feminoides” (Cazés, 2006, p. 79). Mientras que la mujer también hace esfuerzos por mantener su identidad, cumpliendo con lo que espera de ella como la idea de que cuando “se encuentran con una persona que sufre, las mujeres tienen mayor probabilidad que los hombres de expresar emoción acerca de la situación... [o en virtud de sus capacidades, las mujeres] ...suelen ser mejores para decodificar la expresión emocional y tienden a regular su expresión más que los hombres” (Morris y Maisto, 2005, p. 323), por estas causas los sentimientos son etiquetados de modo diferente según el sexo del individuo, aunque los niveles de activación fisiológica para ambos sexos sean iguales.

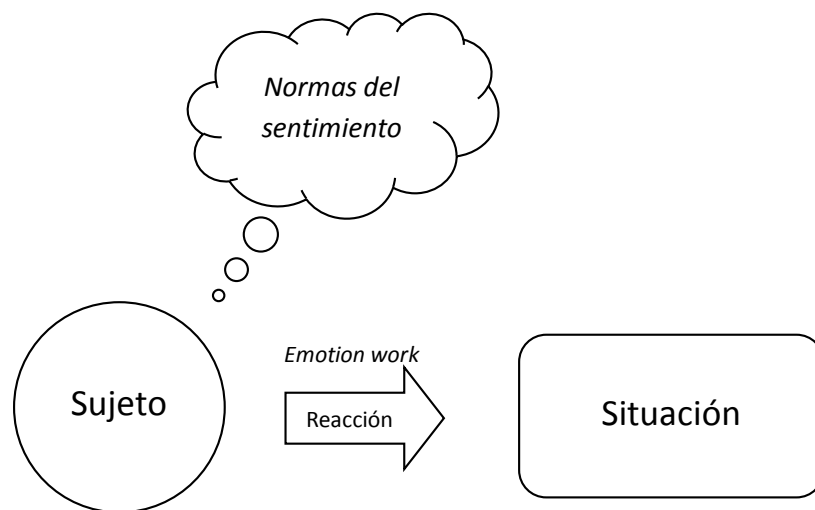


Figura 7: Reacción emocional de un sujeto ante una situación impulsada por expectativas culturales, de acuerdo a Hochschild (1983).  
Fuente: Elaboración propia.

Puede notarse que lo que se espera emocionalmente de mujeres y hombres no es algo similar, el hombre reprimiendo con tesón y la mujer mostrando todo lo que siente, por lo que la dicotomía razón-emoción no es genéricamente neutral, pues históricamente se liga lo femenino a lo natural, parcial e irracional (emocional),

en contraste, lo masculino a lo cultural, imparcial y racional (no emocional) (Salles, 2012), lo cual ha definido perennemente el papel de cada sexo en la sociedad, justificado por sus características emocionales “naturales”.

### **2.6.3 Los roles**

*Rol* es uno de los conceptos fundamentales en las ciencias sociales, cuyo significado cambia de acuerdo a la teoría en la que se enmarca. Desde una perspectiva fenomenológica, hace referencia a la vivencia, es decir, “las cosas, circunstancias, situaciones por las que se atraviesan a lo largo de la vida” (Bauman, 2003 en Garza, 2006, p. 60), que son encarnadas en el individuo, ya que “al desempeñar ‘roles’ los individuos participan en el mundo social: al internalizar dichos ‘roles’, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann, 2000, p. 98). Mientras que en la teoría de la acción se enfatizan dos aspectos primordiales: su carácter ideal fijo al que los individuos debe adecuarse y su cualidad eventual cambiante a través de la influencia que en la práctica puedan causar los individuos y sus acciones (Hage, 1992 en Garza 2006).

Por sí mismo el concepto de *rol* implica la expectativa y la realización de un papel dentro del mundo social. Al relacionar al rol con el género se obtienen dos conceptos, utilizados frecuentemente como sinónimos, “rol sexual” o “rol de género”, que son “un conjunto de conductas y actitudes asociadas por la sociedad con ser hombre y ser mujer y que son expresados por los individuos” (Mancillas, 2006, p. 146) y pueden referirse “a la estratificación sexual, a la tarea de asignación en la sociedad y en la familia y a las preferencias que las personas tienen con respecto a los arreglos de comportamiento entre los sexos” (Vijayalakshmi, 1989 en Sudha, 2000, p.63). Los roles de los géneros se asocian a un posicionamiento social y subjetivo, los roles en el ámbito público están asociados con aspectos ampliamente valorados, en cambio, los roles en el ámbito doméstico tienen una posición de poco valor (Mancillas, 2006).

Los roles tradicionales del género femenino valoran la capacidad natural de la mujer para la procreación y ubican su desenvolvimiento en el hogar. La diferencia anatómica de los sexos justifica el lugar permitido para la mujer, así como de los sitios impropios para su estancia. Otrora y aún hoy en día en muchas culturas, “si un trabajo o tarea interfería con la maternidad, entonces esa tarea era dada a los hombres” (Brown, 1970 en Mackey y Coney, 2000, p. 65), verbigracia, la no asistencia a las universidades por parte de las mujeres se sustentaba en la idea de que su mente guarda un equilibrio tan delicado como para manejar los rigores del mundo académico, que si estaba permitidos a los hombres (Connell, 2003). Por tanto, la mujer ha representado los papeles de madre, esposa y ama de casa (Burín, 2008).

Los roles de género tradicionales son, según Fuller (1995), una herencia colonial a los pueblos latinoamericanos a través del marianismo y el machismo, que expresan los símbolos centrales de la feminidad y la masculinidad de estas regiones. El modelo correspondiente al sujeto femenino dicta que

“Su lugar en la sociedad pasa por la influencia que ejerce en el hogar y su poder sobre los hijos. Sus cualidades son su valor moral superior y su rol de mediadora frente a lo sagrado. Ella responde por el honor familiar colocado en su pureza sexual. Su aspecto negativo es la posibilidad de perder el control de su sexualidad y con ello producir la ruina de su grupo familiar al deshonorarlo” (Fuller, 1995, p.p. 242-243).

En contraposición de la maternidad y el hogar, a los varones se les socializa para ser exitosos en la producción y el ámbito público (1999)<sup>2</sup>. La diferencia entre ambos roles se parece a la típica oposición que propone Ortner (1974 en Moore, 1999) sobre la dicotomía mujer/naturaleza y hombre/cultura. El modelo al que responde el varón:

“se asocia a la calle, al espacio exterior. Él debe proteger el honor de la familia sobre la cual reclama autoridad. El hecho de pertenecer a la

---

<sup>2</sup> Historia de la misoginia, link de abajo.



calle, al desorden le impide conservar la integridad moral y la continencia sexual que identifican el espacio interno. Sus características son responsabilidad y protección hacia adentro y preeminencia y virilidad hacia afuera” (Fuller, 1995, p. 243).

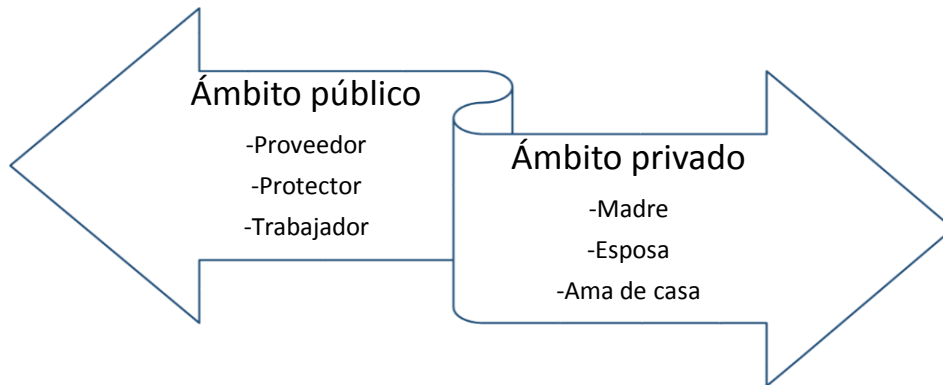


Figura 8: Roles que desempeñan mujeres y hombres en ámbitos diferenciados.  
Fuente: Elaboración propia.

Al observar las propiedades de los roles de género tradicionales según el sexo, resulta evidente que “para significar a hombres y mujeres parece necesario marcar una diferencia, también es necesario resaltar su interdependencia” (Moreno, Santiago, Vergara y Stange, 2013, p. 2), entonces la diferencia cultural no sólo implica la simple diferenciación, sino oposición con respecto al otro sexo. Estas consideraciones producen sesgos perceptivos que pueden superar a cualquier diferencia biológica subyacente (Martínez y Bonilla, 2000).

## 2.7 Investigaciones infancia y género

A continuación se presentan algunas investigaciones que muestran las temáticas en que se relacionan las variables: *género* e *infancia*. Es importante constatar que no son tan numerosas, debido a que la mayoría de las investigaciones sobre género están enfocadas en poblaciones adultas y las que centran en sujetos preescolares, no parten del análisis a través de los géneros. También se presentan algunos retos que han impedido que este tipo de investigación sea más prolífica, seguido por estudios que sí toman en cuenta a las dos variables. En todos los casos, las investigaciones mostradas cumplen con una función ilustrativa y no exhaustiva de la producción a este respecto.

De acuerdo a Justel (2012), la infancia no ha sido un objeto de estudio preferencial, puesto que, a lo largo de la historia, el interés principal de las y los investigadores fueron los asuntos políticos y otros de la vida pública. Fue hasta los postulados de Freud cuando se iniciaron los análisis concretos de la infancia, quizá debido a que este concepto no ha sido considerado igual a lo largo de la historia. La investigación sobre la niñez y su relación con el género comienza en los años sesenta, cuando se consideraron a las mujeres y a los niños como un “grupo mudo” y la consecuencia de esto fue que se adhirió la infancia a las investigaciones de género. Sin embargo la relación género-infancia no es tomada con tanta importancia observando que los estudios sobre infancia no siempre tienen una perspectiva de género, siendo escasos aquellos que cuentan con esta distinción.

Entre este tipo de estudio, es posible encontrar investigaciones sobre la educación a nivel internacional en preescolares, como el de Gálvez (2000), quien toma como factor de desigualdad la pobreza, pero no el género de las personas estudiadas, con apenas una mención a *mujeres* (no a las niñas) y tomando las palabra “niños” como una generalización de ambos sexos. Un caso similar ocurre en el planteamiento de desafíos en la educación en América Latina de Puryear (1997), con una sola referencia a mujeres y una a niñas.

Aunado a esto, muchas son las ocasiones en que los estudios que hacen referencia a la edad preescolar, no siendo el objeto directo las y los preescolares, como aquellos que buscan la representación de los niños y las niñas a través de los adultos, tomando a la infancia como un objeto y no a los infantes como sujetos de análisis, verbigracia, el caso del estudio de Donoso y Villegas (2000) sobre la *Percepción materna del ajuste socioemocional de sus hijos preescolares*. Algunos otros enfatizan en las y los profesionales que se relacionan con este tipo de población, como la investigación de Canales, (2009) que analiza los roles de las educadoras mediante su interacción con las y los preescolares; en el mismo sentido, Díaz (2007) realiza un estudio también sobre educadoras pero tomando como variable el *control percibido* como cuidadoras y realizadoras de otras funciones al mismo tiempo; y Palencia (2009), quien indaga sobre la identidad profesional de las mismas. Todas estas investigaciones tienen una perspectiva de género sobre temas relacionados con la preescolaridad, pero en un segundo plano. Concordando con la reflexión que realizan Moreno y Hartog (2012) sobre la preponderancia de los estudios de género, se puede intuir una mirada con tendencia matriarcal y adultocéntrica, en la que los niños son un poco olvidados.

Esta escasez de producción responde a algunas dificultades, como indica Munévar (2011), desde las ciencias sociales, plantea que la relación entre el concepto de género y la categoría infancia representa un gran reto ya que se “centran en la búsqueda de un nuevo instrumento de análisis” (Munévar, 2011, p. 164), orientando al estudio minucioso de las manifestaciones culturales de los juegos y los juguetes infantiles. Mientras que Rodríguez (2007) opina que la dificultad es debida a que la infancia se considera como un “asunto privado de la autoridad paternal y fenómeno de ámbito privado-familiar” (p. 15), por lo que el acceso no siempre es asequible.

Es momento de presentar aquellas investigaciones que sí toman en cuenta la importancia de analizar la relación entre infancia y género. Hay autores que realizan esta empresa ligando estas variables con otras categorías como la etnia, tal es el caso de Sanders y Winter, Aracil y Winkler, Kudó, entre otras y otros

(Winkler y Cueto, en 2004) que examinan las implicaciones de la etnicidad, la raza, el género y la educación en América Latina, y muestran las desventajas que tienen niñas y niños por estas variables. Algunos más, centrados específicamente en las desventajas de las niñas, amén a su doble invisibilización: por su condición femenina y étnica en México, Colombia, Perú y Bolivia (Bonfil, Oliart, Jiménez, Bolaños, entre otras en Sichra, 2011).

Otro tipo de estudios relacionado con género e infancia son aquellos centrados en la geografía (v.gr. Baylina, Ortiz y Prats, 2008 y McDowell, 2000), cuyos principales ejes temáticos son:

1. Las diferencias de género en el juego,
2. El uso de los espacios de juego por parte de los niños/as en áreas urbanas y rurales, y
3. La construcción de identidades.

Entre sus reflexiones se analizan, en el primer caso, la preferencia de los niños por el fútbol y la mayor variedad de juegos en las niñas; en segundo lugar, el uso de más espacio de juegos por parte de los varones en comparación con la segregación femenina; por último, la forma en que se producen y reproducen las ideas sobre masculinidad y feminidad en niñas y niños a partir de sus influencias culturales. Son pocos los estudios a este respecto (Baylina, Ortiz y Prats, 2008)

En el ámbito educativo también hay investigaciones como la de UNESCO (2007), sobre el acceso a nivel internacional, incluyendo Latinoamérica, en la educación preescolar, donde además de la división por áreas geográficas, se toma en cuenta las oportunidades según el sexo. Chaves (2005), se centra en las relaciones de género en este ambiente, analizando el lenguaje y la participación que usan los infantes, sus gustos e intereses y el material didáctico utilizado en la clase. Por su parte, Chacón, Pons y Cabrera (2010) examinan las implicaciones de corporeidad que tiene la percepción de género y étnica en un niño y una niña de 5 años que eran se diferenciaban de su compañeros y compañeras en esos aspectos.

También existe una gran variedad de investigaciones que relacionan algunos problemas que afectan a la infancia, como la alimentación y nutrición (Pérez y Diez-Urdanivia, 2007), la violencia en la infancia (INMUJERES, 2007) o las habilidades sociales de los preescolares en contextos de pobreza (Lacunza y Contini, 2009), violencia en la escuela (Dunne, Humphreys y Leach, 2003), la diferenciación de los estilos de habla en niños y niñas de cuatro años de edad y la asignación de roles en el juego simulado (Sach, 1999), relacionado con el deporte (González, 2007), asignación genérica (Ortega, Rubio y Torres, 2005, Chávez y Cervantes, 2010 y Kessler, 1978) por nombrar algunas de las diversas temáticas, siendo muy pocas aún la cantidad, en comparación con aquellas desarrolladas en adultos.

## **2.8 Consecuencias de la conservación de modelos hegemónicos de los géneros**

### **2.8.1 Violencia simbólica**

Antes de adentrarnos en las consecuencias de llevar a la práctica roles tradicionales de género, debemos tomar en cuenta un concepto que puede explicar las implicaciones de este desempeño, a saber: *violencia simbólica*, que es “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 120); es decir, un tipo de violencia no percibida como tal, que ocurre en la vida cotidiana de un individuo, que se vive como normal y sobre la que no se cuestiona (Colina y Osorio, 2004).

Es evidente el peligro teórico que implica este riesgo no percibido, pero existente, que hace que las personas de una sociedad actúen de una manera que no les es natural, pero que le provee aceptación social, podemos decir que los comportamientos naturalizados son llevados a cabo porque, aunque realizar el comportamiento adscrito al género pueda conllevar una carga, el no realizarlo implica una más grave: el desprestigio y la crítica. Pues incluso, hombres que intentan no seguir las normas de la masculinidad hegemónica, lo realizan a través de supuestos compromisos profundos entre hombres y mujeres, como el matrimonio, la paternidad o la vida comunitaria, y no parecen ser “una dominación aparente o una muestra incuestionable de autoridad” (Connell, 2003, p. 120), pero cuyos roles jugados son una muestra de principios hegemónicos de género, que definen el lugar de mujeres y hombres a partir de simbolismos y que da pie al cúmulo de desigualdades que les mantiene separados y les subyuga a otros tipos de violencias más patentes.

### **2.8.2 Violencia de género**

La *violencia simbólica* busca definir las sutilezas de la imposición de los contenidos necesarios para la reproducción social (Jiménez, 2005), además, “sustentan las desigualdades visibles entre los individuos por su diferencia física o *violencia de*

*género*, donde la violencia física es sólo la punta del iceberg (Canterla, 2002, p. 17). La *violencia de género*, entonces, no sólo hace referencia al ámbito material (físico y económico), sino también al ámbito simbólico, es decir:

“a nuestras emociones, nuestros deseos y nuestras carencias a la hora de establecer relaciones afectivas con las personas, derivadas de la forma como se entienden y se construyen la masculinidad y la feminidad de nuestra época” (Gil y Lloret, 2007, p. 13).

Un ejemplo de este tipo de construcciones, es la idea de que el hombre tiene inscrita la violencia en el cuerpo, que fue un sustento muy recurrido hace unas décadas para explicar el comportamiento masculino, aunque ahora se sabe que éste se impone y se *naturaliza* por la práctica (Connell, 2003). Esta agresividad “natural” con regularidad provoca que mayoritariamente el varón sea quien propicie, a lo largo de la historia, la violencia en todas sus formas conocidas (guerras, conquistas, crímenes, genocidios, etc.) (Castro, 2004).

Uno de estos tipos de violencia es la ejercida contra la mujer, siendo Puebla (el lugar cede de esta investigación) una entidad que reporta casos superiores a la media nacional, según el *Panorama de Violencia contra las Mujeres en Puebla* (INEGI, 2007). Se tomará un momento para precisar algunos datos estadísticos. Los tipos de agresiones hacia la mujer por parte de su pareja se agrupan típicamente en: emocionales, económicas, físicas y sexuales, siendo las emocionales las más sufridas por mujeres casadas o unidas a lo largo de su relación, al menos el 88.2% del total. Mientras que las agresiones sexuales son las menos comunes (aunque también las menos reportadas), constituyendo el 17.7% de los casos. La violencia física ha sido sufrida por 53.9% de las mujeres encuestadas en algún momento de su relación, siendo el tipo de violencia que en mayor medida desaparece, quizá por el crecimiento de las hijas e hijos, que regularmente intervienen en los eventos violentos del hogar. A su vez, la violencia económica representa el 55.9 de los casos, que han sufrido este tipo de agresión en algún momento de su relación (véase Gráfico 1). Estos tipos de violencia no son excluyentes de los otros tipos de

violencia, es decir, pueden coexistir y pueden ser captados a partir de 30 diferentes formas de agresiones.

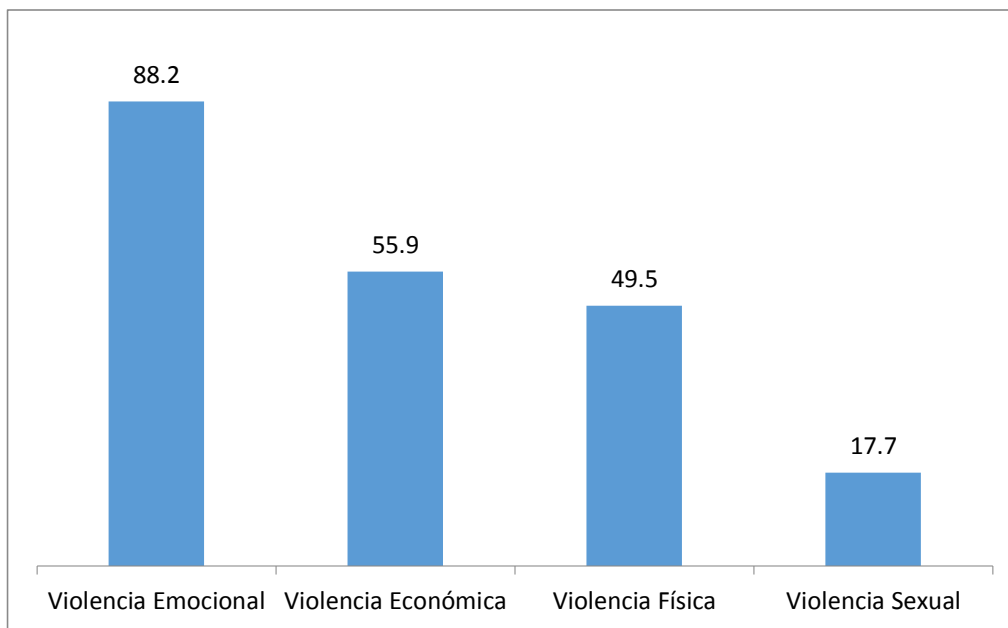


Gráfico 1: Porcentaje de mujeres casadas o unidas violentadas por su pareja a lo largo de su relación (INEGI, 2007)

Fuente: Elaboración propia.

Es muy común pensar que la violencia de género siempre tiene a un hombre como agresor y a una mujer como víctima, pero no es una regla. La violencia de parte de los hombres no tiene como único objetivo a mujeres, sino que es dirigida a otros hombres al demostrar su masculinidad, y hacia sí mismos, por el esfuerzo a no mostrar sus sentimientos (Castro, 2004). Los mandatos sociales sobre la masculinidad, exigen a los varones la demostración a través de una

“mayor independencia, la agresividad, la competencia y la incorporación de conductas violentas y temerarias en aspectos tan diversos como la relación con vehículos, las adicciones, las relaciones familiares y la sexualidad” (Infante, 2004, p.78).



Estas conductas violentas tienen un alto costo, ya que conllevan repercusiones sobre la salud del individuo y no es exclusiva de los hombres. Estas implicaciones las retomaremos en el siguiente apartado. También se debe precisar que aunque se relacione al hombre con el poder, este poder no es estático, por lo que no siempre y en todas las circunstancias es dominador y hay situaciones en que ellos son los débiles y subordinados, pues antes de ser agresores, a menudo vivieron relaciones asimétricas en las que ocuparon posiciones subordinadas en la escala social (Ramírez, 2002).

Aunque el género masculino parece tener una gran responsabilidad en el desarrollo y permanencia de la violencia en la sociedad, no es posible decir que un sólo género es el único capaz de provocar toda la violencia existente; las mujeres también tienen un papel activo, ya que no siempre son maltratadas por un varón, como en el caso de parejas violentas del mismo sexo o la relación madre-hija, y también son generadoras de violencia contra los hombres o los infantes (Toldos, 2013). Siendo las madres quienes más ejercen el maltrato en el hogar, especialmente sobre los miembros más pequeños (INMUJERES, 2007). Además de que son ellas quienes “participan en mayor grado en la ejecución de prácticas tradicionales nocivas” (Naciones Unidas, 2006, p. 42), prácticas en las que ellas son también las mayores víctimas. El maltrato a la mujer representa un grave problema social, además del obvio costo personal que implica, pues también tiene repercusiones económicas, políticas y sociales mediante la transmisión intergeneracional de la violencia (Naciones Unidas, 2006); es decir que, además de sufrirla, son partícipes en su perpetuación.

Quizá no haya víctimas o victimarios reales, tal vez sólo sea el producto de una cultura lo que provoca estas desigualdades, de las que los seres humanos son sólo los ejecutantes, lo que no resta responsabilidad a las acciones de cada uno. Aun así, hay dolor en el mundo, que no sólo es simbólico, sino que es real. Centremos la atención en quienes por la falta de ejecución, pueden ser las verdaderas víctimas de estas relaciones violentas: los infantes.

### 2.8.3 La violencia en la infancia

Las desigualdades en la infancia, al igual que en la adultez, pueden ser analizadas por la categoría género, éstas muestran que regularmente las mujeres están en una desventaja más evidente. La Organización Panamericana de la Salud (1994), muestran siete áreas en que las niñas se encuentran en una desventaja mayor que los niños:

- Acceso a los alimentos.
- Vulnerabilidad a la enfermedad y acceso a la atención de salud.
- Educación.
- Vulnerabilidad a la violencia y a la explotación.
- Trabajo.
- Los medios de comunicación, por los modelos que les indican seguir.
- La autoestima y la confianza, por su *bajo* valor financiero.

Incluso en la distribución del maltrato infantil podemos notar una diferencia, aunque no tan marcada como en el caso de los adultos. Según el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, de los casos atendidos en 2004, hubo una proporción de 102.8 niñas por cada 100 niños. En general, los casos de violencia se concentraron en la edad de los 6 a los 12 años de edad (44.6%), seguido por los y las niñas lactantes (17.7%) y, en tercer sitio, la edad preescolar (13.2%) (INMUJERES, 2007), que es la población diana de este estudio. El tipo predominante de violencia reportada en el mismo año, fue la omisión de cuidados (27.6%), seguido por el abuso físico (23.7%) y el maltrato emocional (21.1%) (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de Menores Atendidos por Maltrato Infantil, por Tipo de Maltrato en 2004 (INMUJERES, 2007)

Tipo de maltrato	Porcentaje
Físico	23.7
Abuso sexual	3.8
Abandono	7.7
Emocional	21.1
Omisión de cuidados	27.6
Explotación sexual comercial	0.2
Negligencia	8.3
Explotación laboral	0.8

Estos tipos de violencia no son exclusivos del ámbito familiar, también se presentan en el ámbito educativo, donde se llega con los conocimientos aprendidos en casa y “es en la escuela donde estos conocimientos son reforzados o puestos, de alguna manera, en duda, al confrontar el modelo familiar propio y conocido, con aquellos ajenos e ignotos” (Moreno, et al., 2013, p. 2). Además de que “los centros de educación inicial y preescolar se convierten en el lugar ideal para ensayar los roles que cumplirán los niños y niñas cuando sean adultos” (SCJN, 2011, p. 14).

La escuela no es una institución que se forme de la nada, sino que está constituida por miembros de una sociedad que ponen en práctica sus conocimientos en esta área. Por esto se dice que “es una sociedad en pequeño; [y] la sociedad una escuela en grande” (López, 2001, p. 57), no podemos tomar a ninguna sin considerar a la otra. Es la escuela donde se llevan a cabo también violencia de género, tal y como ocurre en el círculo más amplio que es la sociedad. En muchas ocasiones la violencia de género no es reportada como tal, por ejemplo, “el castigo corporal no regulado y excesivo, la intimidación y el asalto físico (a veces con armas de fuego o cuchillos) deben ser incluidos junto con el acoso sexual, el abuso sexual y la violación, ya que también son manifestaciones de la violencia de género” (Dunne, Humphreys y Leach, 2003, p. 2).

La violencia simbólica posibilita, en tanto oculta la dinámica artificial de las relaciones entre los sexos, que los maltratos propiciados en el ámbito escolar permanezcan ocultos, o al menos como un problema que refiera a la diferenciación sexual. También coadyuva la reproducción de las relaciones de clase, que son el resultado de una acción pedagógica que no parte de la neutralidad, sino sobre sujetos que ya recibieron cierta instrucción de su familia y de acciones pedagógicas precedentes. Así, “la escuela, al reproducir la estratificación social y al legitimarla asegurando su interiorización al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural” (Bourdieu, 1995 en Arriaga y Miranda, 2003, p. 13).

#### **2.8.4 La violencia en la educación**

Entre las consecuencias que conlleva que la violencia simbólica no sea visible es que afecta hasta el destino y las elecciones profesionales de las personas. Estas decisiones son el producto de una efectiva conducción que comienza en la infancia, provocada por un trato distinto hacia el alumnado, que desde el preescolar realiza actividades disímiles según el género, lo que le lleva a participar más tarde en diferentes aspectos de la vida pública, como si fuera la elección de las personas y como si la no participación o no preferencia por una carrera profesional fuera una decisión real y no parte de un proceso de socialización (Gil, 2007), puesto que ni hombres ni mujeres pueden ver la lógica de la subordinación (Bourdieu, 2000).

Según datos del INEGI (2014), a pesar de que en los primeros estadios educativos, las niñas y los niños tienen una inclusión similar, y las niñas incluso un poco superior, las cosas cambian cuando se accede a grados superiores de educación, en donde la participación de la mujer baja y la elección de carreras se especializa y diverge con el género como factor. A continuación se presentan las diez carreras más demandadas por ambos sexos (véase Gráfico 2).

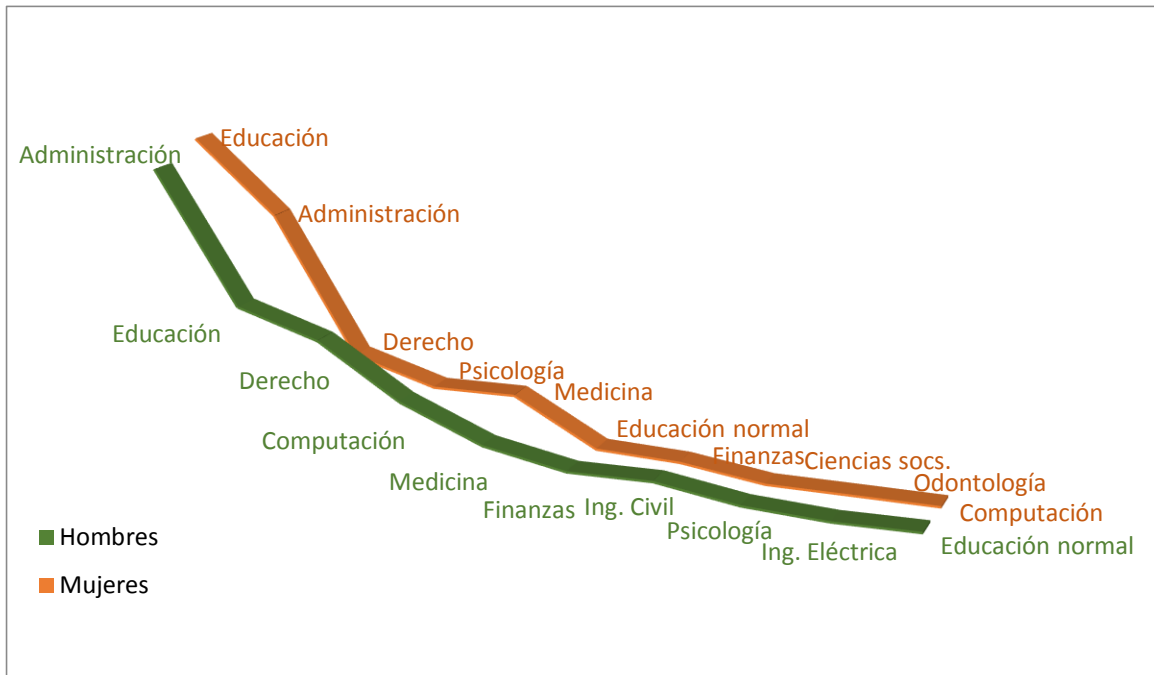


Gráfico 2: Distribución porcentual de la población en licenciatura, por sexo, según las 10 carreras más cursadas 2012. (INEGI, 2014)  
 Fuente: Elaboración propia.

La incursión en la educación es una de las muestras más importantes de esta diferencia de elección entre mujeres y hombres que, a través del tiempo, parece perpetuar los roles que cada sexo debe seguir. El hecho de presentar a la educación como la categoría a analizar entre todas las que el INEGI muestra de las relaciones entre hombres y mujeres, es que a partir de ella es que la escuela es en gran medida una *homogenizadora* de las normas sociales, pero también una fuente importante de cambio. Sobre este punto volveremos al final de esta tesis, como una oportunidad de transformación. Si la educación en general es importante para el cambio, la primera educación (preescolar) lo es más “[...] por su gran influencia, no bien delimitada y en ocasiones transgredida por la expectativa de madres y padres, de fungir como continuidad y/o sustituto de la familia” (Valenzuela et al, 2004, p. 6).

### **2.8.5 La salud y la violencia de género**

Como ya se dijo, las conductas propias de cada género llevan a prácticas que incluyen y excluyen, al mismo tiempo, posibilidades y riesgo que se ven reflejadas en el cuerpo, que es la instancia donde el *género* hace estragos y marca una tendencia por sexos que no es natural.

Para ilustrar lo anterior, se sabe que las mujeres tienen mayor esperanza de vida que los hombres (77.9 años, sobre 73.4 respectivamente), empero, son ellas quienes experimentan mayor morbilidad en todas las etapas de su vida, esto debido al menor acceso a cuidados, a la utilización y pago de servicios de salud; la diferencia puede deberse en parte a que muchos hombres no alcanzan a llegar a los servicios del primer nivel de atención sanitaria, es decir, tienen menor cultura del cuidado y la prevención, aspectos considerados socialmente femeninos. (Secretaría de Salud, 2005).

Otra desigualdad en cuanto a la salud en hombres y mujeres está vinculada con el área reproductiva, cuya responsabilidad recae principalmente en las mujeres. También se reconocen otras distinciones, que no son propias del área biológica y que tienen que ver con las diferentes conductas que adoptan las mujeres y los hombres. (Mandoza, Olaiz y Rivera, 2007)

A saber, en el caso de las mujeres, los roles asociados a la maternidad, el cuidado de los otros y el desempeño en el ámbito privado, hacen que su calidad de vida sea mermada, presentándose con mayor frecuencia enfermedades crónicas (OMS, 2005). Mientras que en los hombres se presentan mayores conductas de riesgo físico (la violencia, el contacto sexual inseguro, el tabaquismo, el consumo de alcohol y drogas, los hábitos alimentarios deficientes, la falta de ejercicio y una tasa mayor de suicidio) que producen enfermedades, accidentes o lesiones que pueden conducir a la muerte prematura (Organización Panamericana de la Salud, 2004).

Es posible observar cómo es que el género toca cada aspecto de la vida humana, determinando el modo de vida e incluso la razón de muerte. La divergencia en las oportunidades que cada género provee a las personas bajo su etiqueta de *ser* femenino o masculino no se limita a la adultez, sino que son heredadas y reproducidas en similar medida en la temprana edad, cuyas identidades se configuran a partir de los mensajes que reciben (Espinar, 2007).

La violencia, sin importar su tipo, no tiene una regla sobre que un género ataca a otro, porque como hemos visto puede atacarse a sí mismo. La violencia que se propicia por las etiquetas que se otorgan a un cuerpo sexuado es provocada por la simple percepción de lo que un género debe representar. Empero, no importando quién lleve a cabo la agresión o la reciba, la relación sigue siendo genérica, por lo que el

“problema no son los hombres ni las mujeres. El problema reside en los modelos patriarcales [...], en las representaciones sociales que avalan y refuerzan estos modelos, así como en las políticas públicas y en el orden social que favorecen las desigualdades” (Hoekman, 2008, p. 12).

Las consecuencias descritas en este apartado no son los únicos temas en que el género afecta la vida de los individuos, como: la división sexual del trabajo (Espinar, 2007) o la participación política (INEGI, 2014), entre un universo de temas, sirven para ilustrar algunas repercusiones de la transmisión de atavismos culturales tan rígidos y mayormente negativos. El cambiar estas realidades requiere de acciones que tomen en cuenta a todos los sectores de la sociedad. Ése es el siguiente tema.

## Capítulo 3. Metodología

### 3.1 Participantes

La población de interés fueron los y las preescolares de entre 3 y 6 años de edad. La muestra quedó conformada por 64 preescolares: 50% niñas y 50% niños, con una media de edad de 4.72 años, de las ciudades de Tehuacán y Puebla, incluyendo los 10 sujetos de la prueba piloto<sup>3</sup>.

En México, la edad preescolar incluye de los 3 hasta los 6 años (Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga, 2004), es así que el único criterio de inclusión que se tomó en cuenta fue la edad de los sujetos, sin ser requisito criterios como: su condición socioeconómica, su estructura familiar o el tipo de escuela a la que asistían.

El gráfico 3 concentra los datos sociodemográficos de la muestra de acuerdo al sexo de las y los preescolares.

La mayoría de la muestra (31.3%) quedó conformada por niños y niñas de 5 años, 29.7% tenían 4 años, 26.6%, 6 años y por último el 12.5% contaba con 3 años de edad. Los sujetos pertenecen principalmente a escuelas públicas en un 71.9%, mientras que el 25% a escuelas privadas y el 3.1% no asistía a ninguna institución al momento de la entrevista. Por otro lado, el 37.44% es el o la mayor de la fratria, el 34.33% ocupa el segundo lugar, 21.84% el tercero y 6.24% el cuarto. En cuanto a la cantidad de hermanas o hermanos, el 37.44% cuenta con un hermano o hermana, el 32.76% con dos, 17.16% de la muestra no tiene y 12.48% tienen tres.

La estructura familiar de las y los participantes es mayormente nuclear, en un 48.4%, seguido por el tipo de familia extensa, en un 45.3% y finalmente, el tipo monoparental constituido por el 6.3%. La mayoría de los padres y madres de los sujetos trabajaban, el 96.7% y el 62.5%, respectivamente.

---

<sup>3</sup>Una prueba piloto se utiliza para “ver qué le falta o qué le sobra al cuestionario... [y]...comprobar la redacción de los enunciados” (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2005, p. 87), sin embargo, para este estudio, el cuestionario es esencialmente el mismo que el utilizado en la prueba piloto, por lo que no encontramos motivos para no incluir a estos participantes en la muestra final.



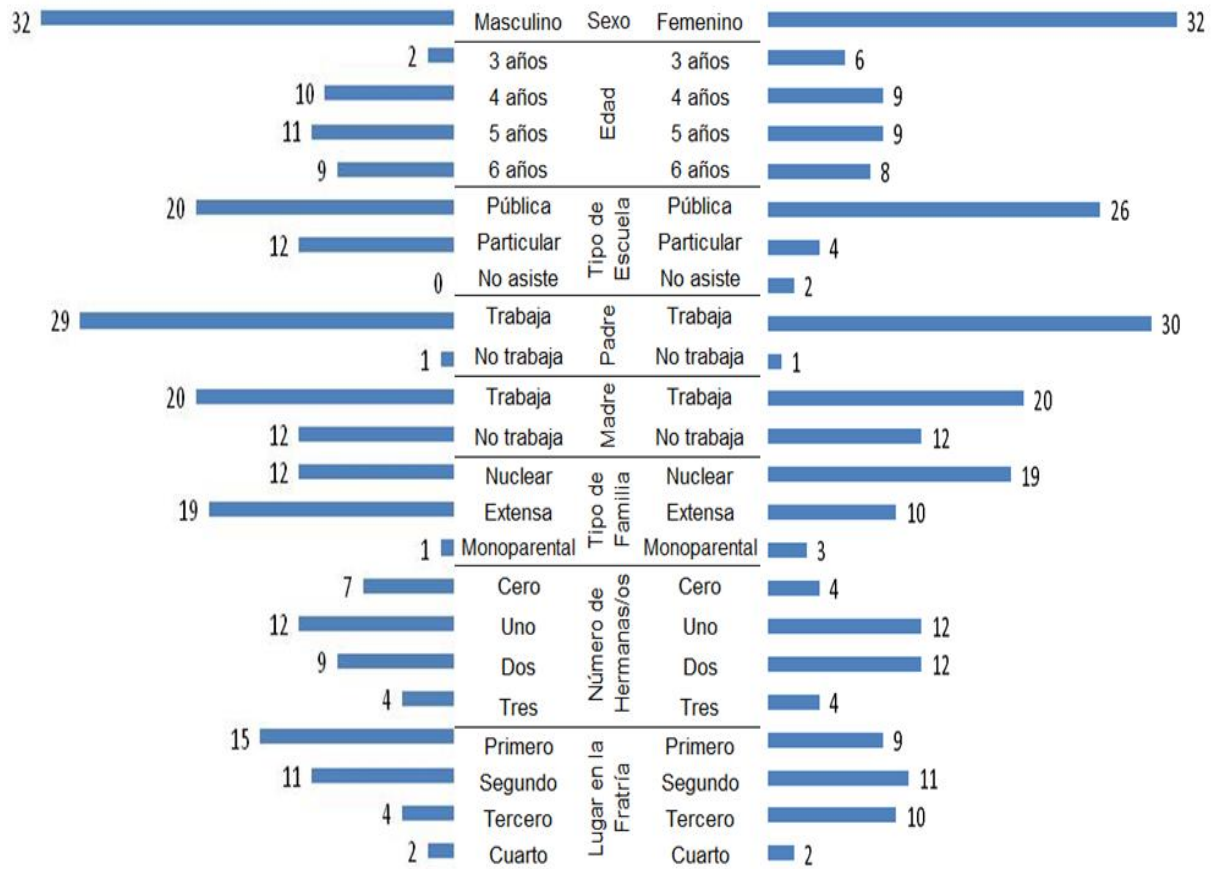


Gráfico 3: Datos sociodemográficos de la muestra según el sexo  
Fuente: Elaboración propia.

## 3.2 Instrumento

Los datos se obtuvieron mediante una entrevista semiestructurada *bis a bis*, constituida por dos apartados:

1. **Ficha de identificación de datos sociodemográficos:** recoge información del sujeto a cerca del sexo, la edad, el tipo de escuela, el tipo de familia, el número de hijo dentro de la fratría, la cantidad de hermanos y si la madre y el padre trabajan.
2. **Cuestionario:** diseñado ex profeso que explora el concepto de masculinidad y feminidad a través de tres dimensiones: a) biológica, b) psicológica (emocional) y c) social, que son consideradas a partir de las capacidades de reconocimiento infantil.

Se optó por estas dimensiones, ya que se partió de una perspectiva del ser humano como unidad integral. Para una mayor comprensión, éstas se considerarán como:

**a) Dimensión biológica:** es “el reconocimiento del propio cuerpo, el cual es base de la identidad y de las posibilidades de relación con el mundo natural y socio-cultural” (Gaitán, 1997 en Amar, Abello y Tirado, 2004, p. 31), en otras palabras, el reconocimiento del propio cuerpo es el coadyuvante del reconocimiento del cuerpo del otro. La importancia de esta dimensión radica es que, como explica Fuller (2001), “...las identidades de género deben ser entendidas a partir de los cuerpos. [Para ello es necesario dar] cuenta de las representaciones sobre el cuerpo”, especialmente “de aquellos aspectos de la identidad masculina [y femenina] que usualmente se consideran como naturales, como los fundamentos a partir de los cuales se construye el sentimiento de varón [y de mujer]” (en Kogan, 2008, p. 287).

Los y las preescolares son capaces de evaluar esta dimensión, ya que como indica Lamas (Lamas en Vázquez y Cruz, 2012) “en el desarrollo cognitivo infantil

[...] entre los dos y los tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino o masculino... aunque no tengan una noción clara de en qué consiste la diferencia genital” (p. 4).

Para la evaluación de esta dimensión, se optó por la utilización de preguntas abiertas. Las ventajas de este tipo de cuestionamientos radican en que se pueden obtener respuestas y opiniones que no se habían tomado en cuenta y se consigue evitar que las respuestas estén sesgadas por las hipótesis de trabajo de quien investiga (Gil, 2011).

**b) Dimensión psicológica o emocional:** da cuenta del modo de funcionar del ser humano ante actuaciones o decisiones no explicables con parámetros de racionalidad (de la Torre, 2004). Es la sociedad quien determina según el género los significados que se les asignan a las emociones, por ejemplo, como demuestran los investigadores Cunningham y Shapiro (en Braconnier, 1997), las niñas están obligadas a amplificar sus expresiones a medida que crecen, más que los niños, para llamar la atención de la madre. Entonces su importancia radica en que debido a la cultura, las emociones son modificadas por la intervención de la sociedad como parte necesaria para la comprensión de los géneros.

Entre la edad de los 3 y los 6 años ocurren importantes progresos en cuanto a la comprensión y regulación emocionales, así como en la respuesta empática en el ser humano (Ocaña, 2011), sabiendo esto, podemos asegurar que los y las niñas de esta edad son capaces de asignar emociones diferenciadas por el género.

La evaluación para esta dimensión se hace mediante iconos gráficos asexuados que representan emociones (anexo 5.4.2.1). La ventaja de este modo de presentación es el reconocimiento facial de la emoción evaluada, representada en los iconos, están muy diferenciadas unas de otras y haciendo posible la correcta interpretación de ella.

**c) Dimensión social:** es la “tendencia a la asociación humana [...] Se puede describir desde dos puntos de vista: objetivamente, a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo, y subjetivamente, a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad” (Duque, 2006, p. p. 16-17). La importancia de esta dimensión, es que a partir de ésta, se puede “aprender las pautas culturales de la sociedad en la que se vive” (Amar, Llano y García, 2004, p. 15).

Las y los preescolares tienen la capacidad para evaluar esta dimensión, ya que desde muy pequeños, “el niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva” (Chaves, 2001, p. 60). El mejor medio para lograr esta apropiación, es mediante la regulación del lenguaje del adulto (Amparo, 1999).

El instrumento diseñado, evalúa la dimensión social a través de “escenas sociales”, que son imágenes representativas de actividades cotidianas, evaluar este tópico a través de imágenes, sirve para que los niños y las niñas visualicen y reconozcan la información, localicen dentro de la imagen objetos y reconozcan sus características más importantes (Sulmont, en Triquel y Vidal, 2007). Además, las imágenes son recursos motivadores que pueden contribuir a aumentar la calidad del cuestionario y facilitar la cumplimentación del mismo (Gil, 2011).

### **3.2.1 Prueba piloto**

Se realizó una prueba piloto con 10 preescolares para conocer si los ítems del instrumento eran comprensibles para los sujetos de esta edad, además de ayudar a adecuar y consensuar, entre la entrevistadora y el entrevistador, el modo en que las preguntas orales serían realizadas, así como para omitir aquellos ítems que no fueran indispensables para optimizar el tiempo de aplicación. Esta prueba piloto sirvió para elaborar la entrevista definitiva, que no dista mucho de la primera versión, en la que sólo se agregaron los siguientes ítems:

1. El dato sociodemográfico acerca de si la madre y el padre trabajaban y la posibilidad de que no lo hicieran.

2. Una sección para capturar comentarios en la segunda parte: “Asignación de emociones”.

El primer dato se solicitó con el objetivo de analizar si la participación de la madre y del padre afecta la percepción infantil sobre los géneros. La sección para comentarios fue necesaria ya que los infantes daban razones del porqué de la asignación emocional a cada género, aunque no era el objetivo de la dimensión psicológica.

Los ítems omitidos fueron:

1. *¿Qué piensan los papás?*
2. *¿Qué piensan los maestros?*
3. *¿Te gustó el juego?*
4. *¿Cuál fue tu favorito?*
5. *¿Qué no te gustó?*

Los dos primeros ítems fueron omitidos por dos circunstancias: 1) porque regularmente la respuesta era “no sé” y 2) porque el objetivo del instrumento es identificar el concepto de masculinidad y feminidad de los y las preescolares y no, obtener una interpretación de lo que ellos consideran que piensa el adulto. En una futura investigación, se podría hacer uso de estos elementos para este objetivo. Los ítems 3, 4 y 5, sólo fueron puestos con la intención de evaluar si la prueba resultaba atractiva para el niño y la niña y si se lograba el carácter lúdico que se pretendía en el diseño.

### **3.2.2 Cuestionario: “Concepto de masculinidad y feminidad para preescolares”**

El cuestionario final (Anexo 5.4.1) quedó conformado por ocho apartados para datos sociodemográficos: dos preguntas abiertas para evaluar el esquema corporal; una tabla con quince emociones para mujeres y, las mismas quince, para hombres; seis series de preguntas, cada serie fue utilizada para la evaluación de una escena y cuatro preguntas destinadas a la expresión libre sobre qué es ser hombre y ser

mujer según los y las preescolares, así como si hay uno mejor que otro y el porqué de ello. Los materiales con los que se evaluó cada parte no fueron modificados, tampoco las dimensiones a explorar.

### **3.2.2.1 Aplicación del instrumento:**

Como primer paso se recogieron los datos sociodemográficos, preguntando primero al infante y verificando la información con el adulto que estuviera a cargo de él o ella.

Después, se procedió a la aplicación del *Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares* de la siguiente manera:

#### **a) Dimensión biológica**

Evalúa las características físicas que los niños y las niñas observan para determinar el sexo de las personas. Para la obtención de la información, primero, el sujeto debió aprobar un filtro de confianza, en el que se verificó que comprendía los objetos sociales que más adelante evaluaría, para ello dibujó a un hombre y una mujer, esto bajo la idea de que los niños y las niñas desde los tres años, al trazar una figura humana no dibujan lo que ven, sino lo que saben de ella, es decir, es una expresión de su repertorio conceptual (Bar, 1991). Pasado el filtro, se procedió a la recolección de datos a partir de dos preguntas abiertas: *¿Qué características físicas tiene un hombre?* y *¿Qué características físicas tiene una mujer?*, adecuadas para la comprensión infantil como: *¿Cómo es el cuerpo un hombre? ¿Cómo es el cuerpo de una mujer?* Si el infante no respondía a la premisa anterior, se utilizó la siguiente: *Cuando va una persona caminando en la calle, ¿sabes si es hombre o mujer?, ¿en qué te fijas para saberlo?* La respuesta dada por los infantes ante los cuestionamientos, se anotaba literalmente en la parte del cuestionario designada para ello.

## **b) Dimensión psicológica (emocional):**

Recoge las emociones que mujeres y hombres experimentan según la percepción infantil. Antes de recabar los datos, fue necesario pasar por otro filtro de confianza, para verificar la comprensión emocional de las y los preescolares, según Lozano y Vélez (2010), el “niño/a es capaz de reconocer emociones positivas o negativas desde los primeros meses de vida. Las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los niños/as son capaces de expresar, saben discriminar las emociones, antes de ser capaces de nombrarlas” (p. 650). El filtro consistió en el reconocimiento y definición de quince emociones: seis básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco), tres cognitivas superiores (amor, vergüenza y confusión) y seis expresiones que las anteriores causan (maldad, llanto, travesura, valentía, ternura y fuerza), representadas por símbolos gráficos asexuados (emoticonos). Una vez aprobado el filtro, y como medio para permitir la igualdad de asignación emocional tanto a hombres como a mujeres, se procedió a entregar, uno a uno, un par de emoticonos, para que el sujeto los colocara en una tableta que contiene en la parte superior de lado izquierdo la figura de una mujer y del lado derecho la de un hombre. La entrega de los emoticonos fue acompañada de la pregunta *¿quién experimenta esta emoción: hombres, mujeres, los dos o ninguno?*, teniendo así la misma posibilidad de asignar todas las emociones para los dos géneros, por ello, la asignación y la exclusión de éstas son elementos importantes para determinar el pensamiento infantil. Para evitar influir las respuestas por la curva de seriación de la memoria, que explica el efecto de primacía o el efecto de recencia<sup>4</sup>, se optó por usar de modo alternado diferentes combinaciones de la pregunta, por ejemplo: *¿quién experimenta esta emoción: mujeres, hombres, ninguno o los dos?* o *¿quién experimenta esta emoción: ninguno, los dos, hombres o mujeres?* La adjudicación a uno u otro género, se marcó en la sección correspondiente del formato de entrevista.

---

<sup>4</sup> Los numerosos trabajos sobre la curva de posición serial, proporcionan evidencia a favor de la dicotomía memoria a corto y a largo plazo. El hallazgo básico de estas investigaciones se refiere al hecho conocido de que cuando a un grupo de sujetos se les presenta un listado, recuerdan con regularidad el primer dato (primacía) y el último dato (recencia) (Cfr. Soprano y Narbona, 2007).

### **c) Dimensión Social:**

Explora los roles sociales que las y los preescolares asignan a los dos géneros, hombre y mujer, así como los motivos por los que estos roles les corresponden. Para esto, se presentó al sujeto la *Tabla de asignación emocional: Hombre-Mujer* (anexo 5.4.2.2), que consta de seis escenas sociales que representan actividades cotidianas: en cuatro de ellas no hay sujeto que realice la actividad (una cocina desordenada, un auto sin conductor/a, una silla rota con material para su reparación y un infante en un pupitre sin alguien que lo instruya) o con ignotos asexuados en ellas (una pelea y una competencia de carrera a pie con una persona con clara ventaja). Para recabar los resultados, primero se aseguró el reconocimiento de la escena por medio de la pregunta: *¿Qué es esto?/¿Qué pasa aquí?*, marcando en el apartado "Reconocimiento" si lo hubo o no, después de ello, se realizaron cuatro preguntas sobre cada escena, la primera fue para conocer el género del personaje asignado: *¿Quién es?/¿Quiénes son?*; la segunda recogió los motivos de asignación: *¿Por qué lo hace él o ella?*; la tercera fue una prueba de alternativa: *¿Podría hacerlo una persona del otro género?*, con la pregunta adaptada para la comprensión de la o el preescolar y con la respuesta de la segunda pregunta; por último, la cuarta cuestión reveló las razones de la posibilidad de alternativa, con la pregunta: *¿Por qué sí?/¿Por qué no?* Se anotaron las respuestas de modo literal en los apartados correspondientes.



### **3.3 Procedimiento**

#### **3.3.1 Diseño de investigación y muestreo**

La investigación se llevó a cabo bajo un diseño de tipo descriptivo transversal. Según Salkind, el propósito de un estudio descriptivo es “describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio” (1999, p. 210), además es útil para “realizar un inventario ordenado de los aspectos que mejor caracterizan a un sujeto o fenómeno psicológico” (Giraldo, 2006, p. 26). El método de muestreo es por conveniencia, que es definido como una “muestra no probabilística en la que sus elementos se escogen por la facilidad de acceso a los mismos” (Navas, 2001, p. 557), por lo que Mejía (), dice que tiene una representatividad nula debido a que la muestra se autoselecciona. En un intento por librar este sesgo metodológico, la autora y el autor decidieron incluir de manera intencionada a sujetos con diversas características (de diferentes zonas socioeconómicas en dos ciudades, de escuelas públicas y privadas, de estructuras familiares heterogéneas, entre otras). Pues como también indica Mejía (*ibid*), las muestras cualitativas tienen valor en tanto representan las características que conforman el universo que pretenden explicar, esto se logra a través del proceso de saturación, que como lo señala Bertaux “confiere una base muy sólida a la ‘generalización’” (en Mejía, 2002, p. 125). El proceso de saturación se logra de los 26 a los 30 casos, es a partir de esta cantidad que los nuevos casos repiten el contenido del conocimiento “las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales”, para esta investigación esto es, el proceso de culturalización sobre los géneros. Con 64 casos podemos decir que se tiene un cuerpo sólido de evidencias para el establecimiento de las pautas que definen el contenido de este proceso social.

#### **3.3.2 Recogida de datos**

La información fue recogida, una vez identificado un sujeto que cumpliera con el requisito de edad, previa autorización del adulto responsable del o la menor para la aplicación del instrumento, puntualizándole con antelación en qué consistía y el

objetivo del mismo. La aplicación fue de forma individual en las casas o instituciones educativas de los sujetos, con una duración de entre 30 y 45 minutos. Se evitó la participación activa del o la responsable, con el fin de impedir la tendencia de las y los preescolares a pedir la aprobación adulta, así como la tendencia de estos últimos a “ayudar” en las respuestas, se aclaró a los participantes que no había respuestas correctas o incorrectas. El ambiente en todo momento fue lúdico, se utilizaba la palabra “juego” para referirse a las tareas que evaluaban cada dimensión y en algunos casos, al final de la prueba, se utilizaron los materiales con una utilidad distinta del objetivo primarios de éstos (verbigracia: los emoticonos como memorama). El entrevistador y la entrevistadora, tuvieron especial cuidado en el uso del lenguaje para no denotar el tipo de respuestas que debían dar los niños y las niñas, como el uso del genérico “persona”, la evitación de adjetivos calificativos a las respuestas dadas, la aceptación de un “no sé” o “porque sí” cuando el lenguaje propio del sujeto no podía manifestar una respuesta más clara, además todas las respuestas dadas fueron anotadas literalmente en cada apartado. Por la parte del lenguaje corporal, se evitó el uso del cuerpo (o parte de él) del entrevistador o la entrevistadora como ejemplo de ser hombre o ser mujer. La vestimenta de los entrevistadores fue en colores neutros, evitando una tendencia muy marcada a parecer representativo de un sexo, por ejemplo, uso de faldas, vestidos, zapatillas, colores rosa y azul, y evitando atavíos físicos como la barba o el bigote.

### **3.3.3 Análisis de datos**

El método de análisis de los datos del estudio fue la fenomenología, para comprender la esencia de los fenómenos *masculinidad* y *feminidad* en niños y niñas en edad preescolar. Además, para comprender las características de la muestra y poner de manifiesto el comportamiento de los datos, se utilizó la estadística descriptiva.

Según Creswell (2007), “un estudio fenomenológico describe el significado para varios individuos de sus experiencias vividas a cerca de un concepto o fenómeno”<sup>5</sup> (p. 57).

El presente estudio tiene como base el procedimiento fenomenológico de Moustakas (1994), que consiste en:

- Identificar un fenómeno de estudio, que en este caso es el concepto de feminidad y masculinidad en preescolares.
- Agrupar las experiencias personales de quien investiga, se decidió no incluir esta experiencia debido a que nuestras ideas sobre el fenómeno están influenciadas por el conocimiento acerca de la perspectiva de género.
- Recolectar datos de varias personas que han experimentado el fenómeno, a través de preguntas de “qué” han experimentado y “cómo” lo han hecho, las entrevistas realizadas no contienen estas preguntas literalmente, sin embargo, se elicitan los datos a través de herramientas visuales y preguntas abiertas que ponen de manifiesto su experiencia sobre el fenómeno.
- Desarrollar una lista de las afirmaciones significativas de los participantes y agruparlas en unidades de significado, es decir, se hacen transcripciones literales de las respuestas dadas por los participantes, en este estudio, de acuerdo a cada dimensión (biológica, psicológica y social) para después reunir estas respuestas en unidades de significado o categorías. Por ejemplo, en la dimensión biológica, las respuestas que se obtuvieron se analizaron de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> “A phenomenological study describes the meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon” (traducción hecha por la y el autor).

Tabla 2. Ejemplo de Afirmación Significativa de la Dimensión Biológica y su Categorización

Afirmación significativa	Categoría
<p>“[Los hombres] no usan vestido, no usan zapatillas, tienen ropa de colores negro y rojo”. “[Las mujeres] usan vestido y zapatillas grandes, su ropa es rosa”.</p>	Vestimenta

- Hacer una descripción textual, que se logra a partir de las afirmaciones significativas y una descripción estructural que se basa en aspectos de la experiencia que son universales para todos los participantes y tiene una estructura invariable que revela la esencia de la misma.
- Finalmente, realizar una descripción general, compuesta de la descripción textual y estructural, que presenta “la esencia del fenómeno”.

La estadística descriptiva tiene como finalidad presentar resúmenes de un conjunto de datos para poner de manifiesto sus características (Batanero, 2001), tomando esto en consideración, en el análisis, los datos son presentados por medio de gráficos y tablas, que sirven de sustento para mostrar el comportamiento de las respuestas dadas por los infantes. Así, es posible observar cuáles son aquellas características biológicas, emocionales y sociales que de acuerdo a la muestra son más representativas de cada género.

## Capítulo 4. Resultados y Discusión

Recordando, el lenguaje es el mejor medio para la socialización de los géneros, pasa desapercibido por los hablantes, aún más en los infantes (de 3 a 6 años, en el caso de esta investigación), para quienes se presenta “como inherente a la naturaleza de las cosas y no puede[n] captar la noción de su convencionalismo” (Berger y Luckmann, p. 82). Para encontrar los supuestos subyacentes de los conceptos *masculinidad* y *feminidad* en el lenguaje infantil, el instrumento recoge la opinión de los sujetos basándose en un cuestionario. Para el análisis de datos, sólo se toma la visión de la fenomenología en la que se “comprende al ser humano en su mundo, a partir de sus opiniones, ideas y sentimientos” (Cabello y Arroyo, 2013, p. 103), sin partir estrictamente una entrevista fenomenológica, que generalmente son entrevistas a profundidad, ya que no es objetivo de esta investigación declarar la esencia de *ser hombre* o *ser mujer*, sino poner de manifiesto aquello que aparece en la mente de los y las preescolares sobre la conformación física, emocional y social de hombres y mujeres.

Estas manifestaciones, llevan a configurar, en cada dimensión (biológica, psicológica y social), un perfil que es un “conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo” (RAE, 2001), teniendo así un “Perfil biológico”, un “Perfil psicológico” y un “Perfil social” para cada sexo, hombre y mujer.

## 4.1 Dimensión biológica

En este apartado, se presentan las categorías o unidades de significado que se formaron a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas: *¿Cómo es el cuerpo de una mujer?* y *¿Cómo es el cuerpo de un hombre?*

Las categorías resultantes para ambos sexos, fueron:

- a) Constitución física general del cuerpo humano,
- b) Características sexuales,
- c) Prácticas sociales del cuerpo y
- d) Propiedades sociales.

### 4.1.1 Análisis de las características del cuerpo femenino y del cuerpo masculino por categorías

#### 4.1.1.1 Constitución física general del cuerpo humano

Esta categoría da cuenta de la estructura general del cuerpo humano, es decir, se toman todas las respuestas que el sujeto dio para describir partes del cuerpo de la mujer y del hombre, sin considerar las diferenciaciones sexuales.

Tabla 3. Afirmaciones Significativas de la Categoría "Constitución Física General del Cuerpo Humano" Asignadas a Mujer y a Hombre

Categoría: Constitución física general del cuerpo humano	
Hombres	Mujeres
"Tiene cabello"	"Tiene cabello"
"Tienen ojos, boca, nariz, mano, piernas, cuello, cabello, codos, orejas, pies, dedos, rodillas".	"Tienen un cuello, cabello, ojos, boca, nariz, manos y piernas"
"Tiene manos, cara, boca, nariz, orejas, cabeza con pelos, cuello, dedos, patitas, también las patitas usan dedos"	"Tienen cuello, cabeza, manos, codos, rodillas"
	"Tienen ojos, cabello, nariz, boca".

En la Tabla 3 se presentan las afirmaciones significativas de la categoría *Constitución física general del cuerpo humano* asignadas a hombres y a mujeres. En la adjudicación a mujeres, las niñas y los niños en edad preescolar utilizaron, menciones de partes esenciales del cuerpo humano, para describir el cuerpo de las mismas, entre ellas: “tienen cuello, cabeza, manos, codos, rodillas” o “tienen un cuello, cabello, ojos, boca, nariz, manos y piernas”. Y para los hombres, las afirmaciones significativas de esta categoría fueron: “tienen espalda, ojos, boca, cabeza, cachetes, dientes”, “tienen ojos, boca, nariz, mano, piernas, cuello, cabello, codos, orejas, pies, dedos, rodillas”, entre otras.

Las partes corporales mencionadas para hombres y mujeres, no contienen distinciones o adjetivos que las describan, sino que pueden constituir el físico de cualquier ser humano.

Los datos obtenidos en la categoría *Constitución física general del cuerpo humano* ponen de manifiesto el esquema corporal que los sujetos ya han desarrollado, es decir, a la toma de conciencia de su propio cuerpo (Antoraz y Villalba, 2010). Éste se desarrolla a partir de las relaciones y sensaciones de su cuerpo, en la edad preescolar ya suelen conocer todas las partes de éste (Bassedas, Huguet y Solé, 2006). Las expresiones dadas no caracterizan un cuerpo genérico, sino la constitución de un cuerpo de hombre y de mujer a partir de sus propiedades más esenciales.

#### **4.1.1.2 Características sexuales**

Esta categoría resulta de las menciones a aquellas estructuras corporales dadas por la actividad hormonal, se pueden dividir en primarias y secundarias. Las primeras resultan necesarias para la reproducción y las segundas, son un signo fisiológico de madurez sexual, que no incluyen los órganos sexuales (Clavijo et al, 2005, p. 85).

La Tabla 4 muestra las afirmaciones significativas de la categoría *Características sexuales* atribuidas a *Hombre* y a *Mujer*. La descripción del cuerpo femenino realizada por las y los preescolares contiene respuestas que incluyen las

*características sexuales primarias* de este sexo, no de manera literal, como: “tienen cayo [vagina]”, “tienen la biblioteca del cuerpo [señalando la vagina]” o “no tienen pipi [pene] (no sé cómo se llama)”. Al hacer mención de las *características sexuales secundarias* dijeron: “no tiene bigote”, “es chichona”, “tienen bubis” o “tiene pechugas”. Para indicar características sexuales primarias y secundarias del cuerpo femenino, los infantes utilizaron usos coloquiales y eufemismos de éstas, además de la caracterización en base a la ausencia de partes sexuales masculinas a través de frases como *no tiene* más la mención de la parte del cuerpo del varón.

Tabla 4. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Características Sexuales” Asignadas a *Hombre* y *Mujer*

Características Sexuales Primarias	
Hombre	Mujer
“Tiene pene”	“Tienen cayo [vagina]”
“Tienen pipi [señala hacia la pelvis]”	“Tienen la biblioteca del cuerpo [señalando la vagina]”
“Tienen algo ahí abajito que se mueve [señala hacia la pelvis]”	“No tienen pipi (no sé cómo se llama)”
Características Sexuales Secundarias	
Hombre	Mujer
“Tiene barba”	“No tiene bigote”
“Tiene bigotes”	“Es chichona”
“Tiene pelito [vello]”	“Tienen bubis”
“Tienen bigote y barba”	“Tiene pechugas”
“Su voz es más fuerte, como ladrido de un perro”	“Tiene titis”.

Para responder a la constitución del cuerpo masculino, las niñas y los niños de la muestra hicieron mención a las *características sexuales primarias y secundarias* del varón, ejemplo del primer tipo son: “tiene pene”, “tienen pipi [señala hacia la pelvis]” o “tienen algo ahí abajito que se mueve [señala hacia la pelvis]”. Mientras que, entre los ejemplos de la segunda están: “tiene barba”, “tiene bigotes”, “tiene pelito [vello]”, “su voz es más fuerte, como ladrido de un perro”, entre otras. En las respuestas dadas a las características sexuales primarias del varón se aprecian menciones literales o ilustrativas de la palabra “pene”. Las características



sexuales secundarias hacen lo mismo con el vello corporal y el engrosamiento de la voz del hombre.

De este modo, no es común que la muestra no aluda a términos como “pene”, “vagina” o “vulva” en sus descripciones, sino eufemismos o usos coloquiales del lenguaje (cayo y pipi), al igual que en este estudio, el de Sánchez y Murillo (2006) muestran que las indicaciones a órganos sexuales son poco representativos en el universo léxico de la población preescolar al referirse a la partes del cuerpo del ser humano. Hernández y Jaramillo (2003) explican que los niños no utilizan los nombres científicos debido a la poca mención de los padres y las madres a ellos, en cambio los sustituyen por el uso de palabras que transmiten cariño y complicidad.

Los resultados muestran que niños y niñas reconocen características sexuales en los cuerpos de hombre y mujer, sin embargo, no es el rasgo dominante de su descripción, aunque éstas deberían contener la esencia de la diferenciación entre los géneros y no el “conjunto de actividades, funciones, relaciones sociales, formas de comportamiento, formas de la subjetividad [de] los sujetos sexuados” (1993, p. 5) que históricamente se reconocen como rasgos distintivos de hombres y mujeres.

#### **4.1.1.3 Prácticas sociales del cuerpo**

En esta categoría se incluyen todas las menciones que hacen denotan las formas en que los cuerpos son “modelados, vestidos, ‘movidos’, adornados y maquillados bajo formas que en parte niegan las ‘diferencias biológicas’” (Kogan, 1993, p. 37).

La Tabla 5, contiene las afirmaciones significativas que las y los preescolares confirieron para el género femenino en la categoría *Prácticas sociales del cuerpo*, que está dividida a su vez en *Vestimenta* y *Uso genérico del cuerpo*. Las afirmaciones significativas “usan faldas”, “no usan ropa de hombre”, “tienen zapatos rosas, si no tienen, no son mujeres” y “su ropa es rosa”, son ejemplos de la subcategoría *vestimenta*. Mientras que “tienen cabello largo”, “tiene boca pintada” y “tiene uñas pintadas, pies pintados” corresponden a la subcategoría *uso genérico*

del cuerpo. Para el objeto social *Hombre* (Tabla 4), los infantes aseguran que “usan pantalón”, “tienen ropa de colores negro y rojo”, “no usan vestidos” y “no usan zapatillas” en el caso de la subcategoría *vestimenta*, mientras que para el *uso genérico del cuerpo*, consideran, por ejemplo, que los hombres: “tienen cabello corto” y “sus labios no son pintados, sólo cuando comen algo”.

Tabla 5. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Prácticas Sociales del Cuerpo”  
Asignadas a Mujer y a Hombre

Hombre	Mujer
<b>Vestimenta</b>	
“Usa short y una camisa”	“Usan faldas”
“Usan pantalón”	“Tienen diferentes zapatos”
“Usan pantalón gris y café”	“Tienen zapatos rosas, si no tienen, no son mujeres”
“Usan camisa, pantalón y zapatos”	“Sus zapatos son chiquitos pero con tacón grande”
“Tienen zapatos rojos, azul y negro”	“Se ponen puro vestido”
“Tienen ropa de colores negro y rojo”	“Usan pantalones y camisas de mujeres”,
“Tienen corbata”	“Su ropa es rosa”
“No usan vestidos”	“Usan lentes rosas, vestidos, pantalones apretados y labial”
“No usan zapatillas”	“Usan aretes”
“Los hombres no tienen moño”	“Tiene su cabello con una diadema”
“No pueden traer falda”	“No usan zapatos, usan zapatillas”
“No pueden usar playera de niñas”	“No usan ropa de hombre”
“No pueden usar tacones”	“No usa camisa de hombre”
<b>Uso genérico del cuerpo</b>	
“Tienen cabello corto”	“Tiene cabello largo”
“No tienen uñas pintadas”	“Tiene el cabello del color que sea (rojo, rubio, amarillo)”
“No tienen coleta”	“Tienen uñas pintadas, pies pintados”
“Sus labios no son pintados, sólo cuando comen algo”	“Tienen boca pintada”
	“Labios pintados”

En cuanto a la vestimenta, los sujetos identifican colores específicos para uno u otro género, en el caso de las mujeres es el color rosa y para los hombres, el gris, el rojo y el negro. Los colores son un simbolismo interpretativo del género, típicamente el rosa representa la feminidad y el azul/celeste la masculinidad (de los Heros y Niño-Murcia, 2012 y Añaños, et al., 2008). Los niños y las niñas, además, indican que el uso de vestimenta considerada femenina es característico de la

mujer, pero no del hombre, así como también, la utilización de ropa masculina no es propia de mujeres.

Por otro lado, en el *uso genérico del cuerpo*, parece haber una traslación del cuerpo biológico al cuerpo culturizado, por medio de la utilización del cabello largo para mujeres y cabello corto para hombres, así como labios y uñas pintadas, características exclusivas de mujeres, pero no de hombres.

Con esto se puede notar que el cuerpo es un centro de significación genérico en tanto es expuesto a transformación, dada principalmente, por la ornamentación y la forma de vestir al mismo, convirtiéndose éstas en marcadores y medios de comunicación de las identidades sociales: hombre y mujer (Hernández y Pug, 2011).

En cuanto a los modos de vestir que adoptan hombres y mujeres, Zambrini (2010) afirma que no son únicamente fenómenos estéticos y de consumo, sino que tienen un trasfondo en donde se enmascaran las construcciones de sentido en torno a los valores sociales de los cuerpos, las sexualidades y los géneros. De este modo, “la ropa ofrece una forma oblicua e ingeniosa para la representación de verdades culturales, insinúa creencias y asunciones en la vida diaria” (Juárez, 2006, p. 29). Y no sólo la ropa, sino también el adorno que se hace del cuerpo, expresa la distinción entre los dos sexos, pues aun cuando se utilicen las mismas materias primas y técnicas, siempre hay variaciones de estilo, forma y modo de portar para hombres y mujeres. (Bonte e Izard, 1996).

De acuerdo a Saldreg (2011), la indumentaria no es un signo rotundo e inequívoco de la pertenencia a un sexo, más aún la ropa *unisex* que puede ser usada, como su nombre lo indica, por ambos sexos, sin embargo en el caso de la muestra analizada, hay una clara diferenciación de la vestimenta típica de *Mujer* (vestido, zapatillas, falda, etc.) a la vestimenta típica de *Hombre* (pantalón, camisa, zapatos, etc.), así como de los ornamentos corporales propios para cada sexo, (aretes y diadema en el caso de la mujer y corbata en los hombres) confirmando con esto que el uso y no uso de la indumentaria, así como del adorno corporal, van asociadas de forma directa a la diferenciación de los cuerpos de ambos géneros.

#### 4.1.1.4 Propiedades sociales

Esta categoría está constituida por las respuestas de las y los preescolares que hacen referencia a todos aquellos comportamientos y valores “que desde la deseabilidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y de la feminidad” (Martínez y Bonilla, 2000, p. 91).

Tabla 6. Afirmaciones Significativas de la Categoría “Propiedades Sociales” Asignadas a Mujer y a Hombre.

Hombre	Mujer
“Son fuertes”	“Tienen novio [son novias]”
“Son trabajadores”	“Tienen hijos [son madres]”
“Son más grandes que las mujeres”	“Usan perfume”
“Está peleando”	“Cuando son niñas, tienen muñecas y bebés”
“Se enojan y pegan”	“Planchan”
“Está fuerte”	“Tienen estampas de princesas, monster high”
“Es un papá”	“Se maquillan”
“Le gusta Spider-man”	“Tienen mucho trabajo que hacer: lavar los trastes, acomodar la cama, hacer la comida, acomodar la ropa”.
“Hacen cosas de hombre como pelear”	“Les gustan las princesas”
“Tienen cara de hombre, enojados”.	
“Tienen un cuerpo más largo, alto”	
“Son grandes”	
“Tienen una esposa [son esposos]”	

En la Tabla 5 se muestran las afirmaciones significativas que los niños y las niñas dieron para la categoría *Propiedades socialmente* designadas a mujeres y a hombres. En el caso femenino para esta categoría, se encuentran razones como: “tienen novio [son novias]”, “tienen hijos [son madres]” y “tienen mucho trabajo que hacer: lavar los trastes, acomodar la cama, hacer la comida, acomodar la ropa”. En el caso de la misma categoría, pero siendo el hombre el objeto de adjudicación (Tabla 6), los infantes refieren que: “son fuertes”, “se enojan y pegan”, “hacen cosas de hombre como pelear” y “tienen una esposa [son esposos]”.

Aun cuando en esta dimensión, el objetivo es explorar las características biológicas que los y las preescolares toman en cuenta para significar a los géneros: masculino y femenino, cabe destacar que los infantes también tomaron además de

características físicas y sexuales y las prácticas sociales de los cuerpos, aquellas propiedades culturales que son adscritas tradicionalmente a los géneros, para mujeres, los roles de madre y novia, así como la realización del trabajo doméstico mientras que para hombres, rasgos como la fuerza, la agresividad y el trabajo fuera del hogar. Esta inclusión de propiedades sociales recuerda a que “para significar a hombres y mujeres parece necesario marcar una diferencia” (Moreno, Santiago, Vergara y Stange, 2013, 2), ésta puede ser marcada a través de los cuerpos en acción, que en el caso de hombres representa un peligro para su salud y la de otros, efectuando y recibiendo violencia, y en el caso de las mujeres las acciones que le perjudican ubican su cuerpo en el ámbito doméstico. Y en ambos casos supone la realización de tareas que no pertenecen al orden natural.

#### 4.1.1.5 Categorías analizadas por frecuencia

La distribución por frecuencia de las categorías obtenidas a partir de las respuestas de las y los preescolares a las preguntas: *¿Cómo es el cuerpo de una mujer? ¿Cómo es el cuerpo de un hombre?* son presentadas en la Tabla 7.

Cabe aclarar que las respuestas dadas por los infantes, que fueron tomadas para este análisis, contenían más de un elemento posible de categorizar, por ello, la suma del porcentaje de las categorías supera el cien por ciento.

Tabla 7. Distribución de Categorías de acuerdo al Porcentaje y Frecuencia de Asignación a *Hombre* y a *Mujer*

Categoría	Mujer		Hombre	
	Sujetos (n=64)	Porcentaje	Sujetos (n=64)	Porcentaje
Prácticas sociales del cuerpo				
Vestimenta	42	66%	40	63%
Uso genérico del cuerpo	28	44%	17	27%
Características físicas	26	41%	33	52%
Propiedades sociales	20	31%	22	34%
Características sexuales	20	31%	25	39%

Se puede notar que para describir el cuerpo de los géneros, los y las niñas en edad preescolar, se basan preferentemente en las prácticas sociales de la vestimenta que les son impuestas a estos, es decir, toman como signo de identificación la ropa de los objetos sociales *Hombre y Mujer*.

La frecuencia de las categorías en hombres y mujeres, en la subcategoría *vestimenta* resulta casi igual, siendo la de mayor asignación, empero, la subcategoría que muestra más contraste el *uso genérico del cuerpo*, donde la adjudicación para las mujeres representa el 44%, y para los hombres el 27%, siendo el factor de identificación corpórea menos nombrado para estos últimos. La diferencia puede deberse a que el cuerpo de la mujer es “enculturado, enjaulado, se adorna, y se cuida de una manera peculiar [...] que lo obliga al ritual de maquillajes y fetiches, como los zapatos de tacón alto” (Tuñón, 2008, p. 40), teniendo así una gama mayor de estos productos a su alcance, caso contrario del hombre cuyo cuerpo no es ornamentado en el mismo sentido, sino transformado en base al rechazo o evitamiento desde la infancia “de símbolos corpóreos de identificación femenina” (Kogan, 1993, p. 39).

Las categorías: *características físicas*, *características sexuales* y *propiedades sociales* no muestran desigualdades porcentuales importantes, por lo que es posible decir que los y las preescolares significan estos atributos de manera similar para mujeres y hombres.

#### **4.1.2 Perfil del cuerpo femenino y del cuerpo masculino**

Los niños y las niñas para calificar la dimensión biológica de *Mujer* se valen de recursos de: a) vestimenta, b) uso de genérico del cuerpo, c) características físicas, d) propiedades sociales y e) características sexuales, en este orden de importancia.

Mientras que en el caso del objeto social *Hombre* la distribución responde al siguiente orden: a) vestimenta, b) características físicas, c) características sexuales, d) propiedades sociales y e) uso genérico del cuerpo.

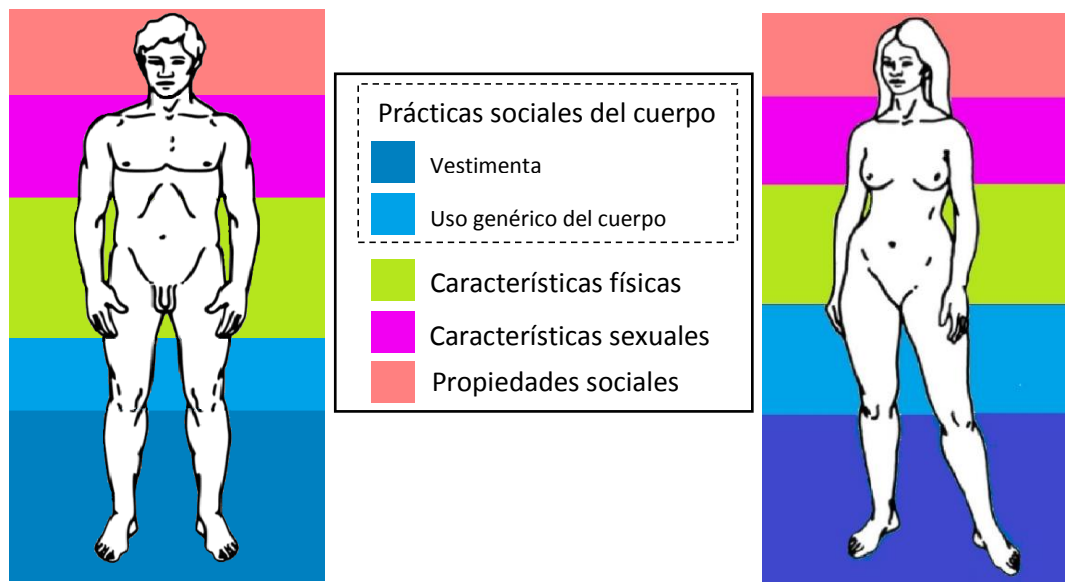


Figura 9: Perfil del cuerpo femenino y del cuerpo masculino  
Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico\_ se muestran los perfiles del cuerpo femenino y masculino, que reflejan que las niñas y los “niños parecen apoderarse de cualquier elemento que implique una norma de género para así poder categorizarla de masculina o femenina” Fine (2011), sin ser éste necesariamente biológico. Por esto, parecería incorrecto hablar de un Perfil biológico de las y los preescolares sobre el Hombre y la Mujer, más bien se tendría que hablar de un perfil del cuerpo masculino y uno del cuerpo femenino, en términos de que en el cuerpo no sólo recae lo que representa sino lo que es posible hacer con él (Ramírez, 2006), en otras palabras, para significar el cuerpo, los niños y las niñas toman como referente al cuerpo modificado o vestido y a las posibilidades impuestas socialmente para su acción.

## 4.2 Dimensión psicológica (emocional)

En esta sección se presenta el análisis estadístico de la asignación emocional que los y las preescolares afirmaron como propias de hombres y de mujeres a partir de quince emociones: seis básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco), tres cognitivas superiores (amor, vergüenza y confusión) y seis expresiones que las anteriores causan (maldad, llanto, travesura, valentía, ternura y fuerza), representadas por símbolos gráficos asexuados (emoticonos). A pesar de esta clasificación, que fue tomada para el diseño del instrumento, se habla de quince emociones ya que tanto básicas, cognitivas, así como sus expresiones, serán consideradas por igual como parte del Perfil emocional para hombre y mujer, es decir, de ahora en adelante, al hacer mención de *emoción* o *emociones*, se estará haciendo referencia a todas ellas.

Este análisis se hace por medio de la estadística descriptiva a través del:

1. Tipo de emoción: negativas y positivas.
2. Sexo de los sujetos entrevistados.

Los datos mostrados para conformar el perfil emocional de *Hombre y Mujer* se basan en la presencia y ausencia de asignación, sin embargo, esta atribución hecha por los infantes no es azarosa, sino responde al pensamiento formado en la ejecución de la tarea. Prueba de ello son las expresiones orales espontáneas que los y las preescolares manifestaron en el momento de la adscripción (Tabla 10 y Tabla 11).



Figura 10: Ejemplos de Motivos de Asignación de Emociones a Hombres

Emoción	Motivos de asignación
Valentía	“Son valientes y fuertes, las mujeres no”.
Fuerza	“Los hombres son más fuertes que las mujeres”, “[dirigiéndose a la aplicadora] los hombres son fuertes, yo puedo aguantarte con un sólo brazo”.
Enojo	“Los hombres se enojan porque las mujeres no hicieron algo correcto y les pegan”.
Miedo	“Los hombres no sienten miedo, son más grandes”, “los hombres no tienen miedo, porque son valientes”, “los caballeros [no sienten miedo], rescatan”, “no [sienten] porque son valientes”.
Maldad	“Los hombres, porque ellos se enojan”.
Llanto	“Los hombres no lloran, no son mujeres”, “[adjudica a las mujeres y dice] pero yo sí lloro, pero yo soy niño [después adjudica a los hombres]”, “yo no lloro, no soy vieja”.

Figura 11: Motivos de asignación de Emociones a Mujeres

Emoción	Motivos de asignación
Llanto	“Las mujeres lloran más y les duele”.
Fuerza	“Las mujeres son débiles”.
Enojo	“Los bebés lloran mucho y las mujeres se enojan”, “ellas se enojan con ellos”, “las mujeres no se enojan”.
Miedo	“Tienen miedo a los monstruos”, “las mujeres se esconden atrás de los hombres”, “las mujeres sienten miedo porque no tienen algo para defenderse”.
Maldad	“Las mujeres no sienten maldad porque ellas sólo lloran”.
Valentía	“No, porque no son superhéroes, ellas sólo se espantan”.

Estos ejemplos son ilustrativos, ya que no era objetivo de esta sección realizar un análisis cualitativo, sino la relación de presencia y ausencia de la experiencia emocional para ambos géneros.

#### 4.2.1 Análisis estadístico según el tipo de emoción

Para su estudio, las emociones presentadas a los sujetos se dividieron en dos: emociones positivas y emociones negativas.

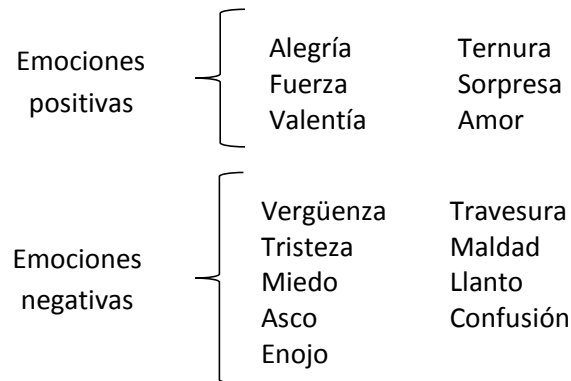


Figura 12: Clasificación de emociones de acuerdo a su tipo.  
Fuente: Elaboración propia.

Las primeras, son consideradas como aquellas que no provocan algún malestar en la persona que la experimenta ni en quien recae. Cabe mencionar que la sorpresa según algunos autores (López, 2004; Peñas, 2008; Castejón y Navas, 2009; Andrés, 2012), es una emoción neutra, pues ocurre tanto en circunstancias positivas como negativas, agradables o desagradables, sin embargo aquí es valorada como positiva en base a los ejemplos que los y las preescolares dieron al interpretarla (v.gr. cuando se recibe un regalo). Las segundas, son negativas no porque sea malo sentirlas, sino porque perjudican en algún sentido a la persona que las experimenta y/o también en quien recae, son emociones más duraderas que las positivas y requieren de conductas de afrontamiento.

La Tabla 7 muestra que de las seis emociones positivas que los sujetos adjudicaron a *Mujer* y a *Hombre*. La *fuerza* y la *valentía*, que son altamente valoradas y funcionales en el ámbito público, se califican como características del género masculino; mientras que la emoción *amor*, considerada más funcional en el ámbito privado, se adjudica en su mayoría a mujeres. Además, resulta importante resaltar que la emoción positiva más puntuada en el hombre (*fuerza*) es la emoción

menos puntuada en la mujer y la emoción positiva más puntuada en la mujer (*amor*) es la menos puntuada en el hombre.

Tabla 8. Frecuencia de Emociones Positivas  
Asignadas a cada Género

Emoción	Hombres	Mujeres
Alegría	52	55
Ternura	48	54
Fuerza	63	19
Sorpresa	51	51
Valentía	59	36
Amor	43	61
TOTAL	316	276

Situación que parece no cambiar a través de los años, la sociedad promueve y refuerza el yo exterior (el hacer, el lograr y el actuar) en los niños y el yo interior en las niñas (la emocionalidad, amor, cuidado de los otros, la tolerancia y la obediencia) (Corsi, 1990, en Moreno).

En la Tabla 8 se encuentran las emociones negativas que las niñas y los niños identificaron para hombres y mujeres, las emociones más puntuadas para hombres son *enojo* (89%) y *maldad* (80%); en contraposición, en el caso de las mujeres *maldad* es la emoción negativa menos puntuada (51%) y *enojo* es la tercera menos adjudicada (57%). En este sentido, la distinción emocional negativa que distingue a los sexos es de alrededor de 30 puntos porcentuales.

Para las mujeres, *tristeza* (84%), *Miedo* (84%) y *llanto* (83%) son las emociones negativas más señaladas. En las mismas emociones las puntuaciones dadas a los hombres son de 67%, 41% y 49% respectivamente.

Tabla 9. Frecuencia de Emociones Negativas  
Asignadas a cada Género

Emoción	Hombre	Mujer
Vergüenza	43	45
Tristeza	41	53
Maldad	49	32
Miedo	25	53
Llanto	30	52
Enojo	54	36
Travieso	42	35
Confusión	39	45
Asco	39	36
TOTAL	362	387

Estos resultados, en los que las y los preescolares adjudicaron mayormente emociones como *maldad* y *enojo*, pueden hacer referencia a la agresión; mientras que las emociones negativas conferidas a mujeres, *tristeza*, *miedo* y *llanto*, a la dependencia y a la sumisión como muestran otros autores al hablar de las características masculinas y femeninas (v.gr. Millan y Estrada, 2004; Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008). Por otra parte, en las respuestas de las y los preescolares se repite lo ocurrido con las emociones positivas en relación con la valoración dada a las mismas emociones para los objetos sociales *Mujer* y *Hombre*, que en algunos casos se contraponen, es decir *miedo* y el *llanto* son las emociones negativas menos adjudicadas a hombres, pero de las tres más señaladas para mujeres; mientras que *maldad* se adjudica en menor cantidad a éstas, pero en mayor proporción a los hombres, siendo esto un reforzador de la idea de que para ser hombre se deben excluir las características emocionales femeninas y para ser mujer se debe procurar la diferencia emocional con el hombre. En concordancia con un estudio, también con infantes (Moreno y Alvarado, 2008), queda evidenciada esta situación de forma similar, al no haber ni una sola respuesta de los y las preescolares de que la mujer fuera “mala”, sino que se le relacionaba con la “bondad”.

Pareciera entonces, que para ser mujer se *debe ser* miedosa, llorona y triste; en cambio *para ser* hombre es necesario tener cualidades de malo y enojón; mandatos sociales muy graves y con consecuencias negativas para la salud emocional como para la social, ya que son factores relacionados con la violencia.

#### 4.2.2 Análisis estadístico por el sexo del sujeto entrevistado

Haciendo un análisis de acuerdo al sexo de los sujetos entrevistados es posible observar cómo se conforma el perfil emocional de la feminidad y de la masculinidad para niños y niñas, quienes valoran a los mismos objetos sociales, pero de manera diferente.

Tabla 10. Asignación de Emociones de Niñas y Niños para *Mujer*

Emoción	Niñas	Niños
Alegría	30	25
Fuerza	12	7
Sorpresa	27	24
Valentía	21	15
Amor	31	30
Ternura	29	25
Vergüenza	26	19
Travesura	20	15
Tristeza	29	24
Maldad	16	16
Miedo	26	27
Llanto	25	27
Asco	20	16
Confusión	20	25
Enojo	17	19

Tabla 11. Asignación de Emociones de Niñas y Niños para *Hombre*

Emoción	Niños	Niñas
Alegría	26	26
Fuerza	32	31
Sorpresa	25	23
Valentía	31	28
Amor	25	18
Ternura	24	24
Vergüenza	20	23
Travesura	18	24
Tristeza	20	21
Maldad	23	26
Miedo	11	14
Llanto	14	16
Asco	16	23
Confusión	22	17
Enojo	27	27

Las Tablas 10 y 11, proporcionan la frecuencia de designación de las emociones según la percepción de la muestra estudiada. De las emociones positivas adjudicadas, niñas y niños puntúan las mismas emociones, sin embargo, hay diferencia en cuanto a la distribución de esta puntuación para los objetos sociales, la primera de ellas es que los sujetos valoran más positivamente a su propio género en contraposición con el género opuesto, es decir, las niñas valoran más positivamente a las mujeres y los niños más positivamente a los hombres.

La segunda diferencia, consiste en que los niños puntúan, menos negativamente a su género, sólo con excepción de las emociones *confusión* y *enojo*, que en el primer caso la puntuación es superior a la de las niñas y en el segundo es igual. Mientras que en ellas, al calificar a su género, tienden a dar mayor valor a las emociones negativas: *vergüenza*, *travesura*, *tristeza* y *asco* y menor valor a las emociones: *miedo*, *llanto*, *confusión* y *enojo*, también para éstas hay una emoción que califican de forma idéntica para ambos géneros, *maldad*.

Ambas diferencias pueden reflejar lo dicho por Lamas en el sentido de que siempre se habla de un cuerpo de hombre o de mujer (2012), es decir, los sujetos al hablar de su propio género, no dejan de lado que son parte de éste, y por tanto, hablan desde él.

La tercera diferencia radica en que los niños se apropian de las cualidades emocionales más características de acuerdo a la sociedad para su género, excluyendo aquellas propiedades emocionales del género opuesto al de ellos, lo mismo ocurre en el caso de las niñas. Esto parece coincidir con Cazés cuando afirma que “una buena parte del tiempo masculino... se consagra a evitar sentir (o al menos expresar y reconocer) las emociones que tengan la más mínima semejanza o haga evocaciones de sensibilidades o vulnerabilidades identificadas culturalmente como femeninas o feminoideas” (Cazés, 2006, p. 79); también la mujer hace un esfuerzo por apropiarse de aquello que es identificado para su género “la afectividad, la suavidad, la comprensión [y] el amor” (del Valle, 2002, p. 161) reprimiendo lo relativo a las características de masculinidad establecidas socioculturalmente, entonces ser mujer es no ser hombre, lo que implica alejarse de

rasgos tales como: competencia, fuerza y habilidad, seguridad, rudeza, individualismo, dominio, etc.

De manera general, las emociones: *amor, alegría, ternura, tristeza, miedo y llanto*, son las más puntuadas por los niños y las niñas para *Mujer*. Y *fuerza, valentía, enojo y maldad* son las más adjudicadas por niños y niñas para *Hombre*. Para Cervantes (2012) “los niños (frente a las niñas) tienen menos conciencia en relaciones de igualdad”, al contrario de esta afirmación, los resultados del presente estudio muestran una tendencia similar de ambos sujetos, niño y niña, a calificar a hombres y mujeres de acuerdo a estereotipos emocionales hegemónicos. Esto puede deberse a que la vida emocional está regulada por ideologías sobre los sentimientos que operan a través de normas del sentimiento, que son reglas sociales que definen cómo sentir (Hochschild (1983, en Abad y Flores, 2010, p. 217).

#### **4.2.3 Perfil emocional femenino y masculino.**

Durante el análisis por tipo de emoción y por el sexo de los sujetos de la muestra, se hizo hincapié en la presencia de asignación emocional a cada género, empero para desarrollar un perfil emocional también es importante fijar la atención en aquellas emociones que son menos nombradas, porque para poder definir lo que algo es, es también necesario diferenciarlo de aquello que no es. Los y las preescolares al atribuir y dejar de hacerlo reflejan su pensamiento de lo que hombres y mujeres deben hacer y sentir.

Parece cliché en los textos que versan sobre género decir que “masculinidad” y “feminidad” son conceptos mutuamente excluyentes, pero esto tiene que ver con el desarrollo de la identidad genérica, que en el caso femenino consiste en reprimir las características de masculinidad establecidas socioculturalmente (Moreno, Alvarado y Fernández, 2009); en esta muestra, los datos que las niñas proporcionan indican que las emociones masculinas más características (*fuerza, valentía, enojo*

y *maldad*) fueron las menos asignadas por ellas mismas para su género (sólo 12,21, 17 y 16 respectivamente, de 32 posibles adjudicaciones).

Los datos mostrados también son congruentes con la adquisición genérica en los varones, que señalan que hay una reacción de oposición masculina a ser o parecer mujer, como se había mencionado (Corsi, 1990), por tanto, el actuar correcto masculino es verse más fuerte tanto física como emocionalmente que las mujeres (Coutney, 2000 en Sabo, 2000). De acuerdo a los resultados de esta investigación, esto es, para ser hombre es esperado tener *fuerza y valentía*, además de no tener *miedo* ni *llanto*, estas emociones son las más y menos puntuadas respectivamente por los niños para sus congéneres que, a su vez son inversamente proporcionales a la adjudicación emocional que hacen a las mujeres.

No obstante, se nota un cambio en la percepción de las y los preescolares en relación con las emociones positivas consideradas casi exclusivas de lo femenino, nos referimos a la alegría y la ternura, que en esta investigación sí aparece en el perfil masculino tanto como en el femenino, situación que es alentadora para el caso de la masculinidad. Pero no sucede lo mismo con la feminidad puesto que la Fuerza y la Valentía, relacionadas con la masculinidad y valoradas muy positivamente, tanto en el ámbito público como en el privado, no aparecen como características de lo femenino en una proporción considerable para un cambio de perfil. En este sentido se puede destacar que el perfil emocional masculino ha cambiado y que el perfil emocional femenino no, en relación con los modelos hegemónicos de la masculinidad y la feminidad.

Para terminar este apartado es menester hacer una síntesis de los que las y los preescolares adjudican como perfil emocional a hombres y mujeres, este perfil pertenece al pensamiento infantil general sin tomar en cuenta el sexo de quien examina, pues como ya se vio, la importancia recae en el objeto social que se califica.



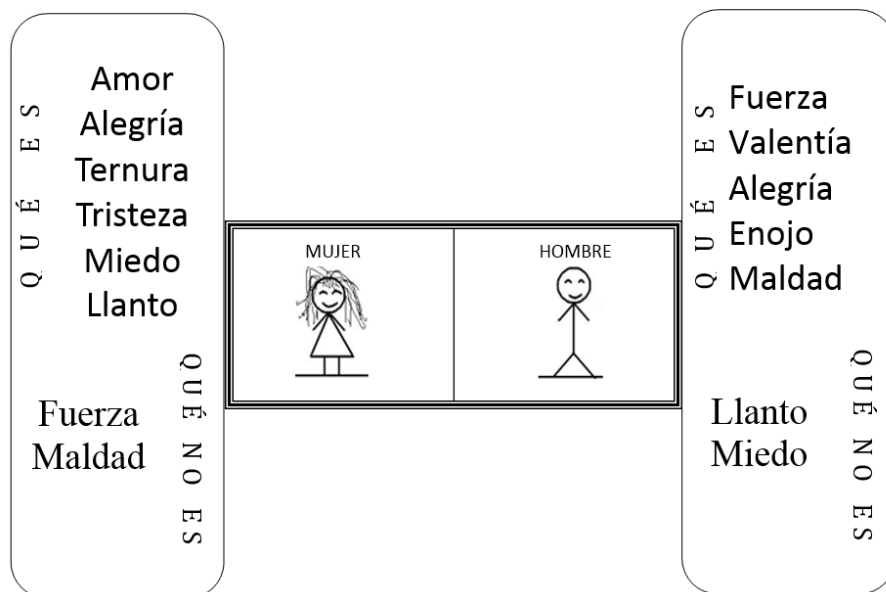


Figura 13. Perfil de mujeres y hombres asignado por las y los preescolares.  
Fuente: Elaboración propia

La Figura 13 muestra el perfil emocional otorgado a “mujeres” y a “hombres” por las y los preescolares, este perfil no parece novedoso si se notara solamente que no dista de otros tantos dentro del rubro de la perspectiva de género, pero si se centra en la idea de que son las personas cognoscentes más pequeñas de nuestra sociedad quienes califican con la misma lógica que lo haría una persona adulta y con resultados que expresan un pensamiento con tendencias androcéntricas, que contrastando en base a la equidad de género deseada, podría ser considerado machista, esto hace reflexionar que urge un cambio. Los resultados muestran que los estereotipos ya se han comunicado a esta generación y que, a pesar de los intentos de cambio, siguen vigentes.

### 4.3 Dimensión social

En este apartado se presenta el análisis de las escenas o entornos de desarrollo a través de la observación del medio inmediato donde se desarrolla una persona por la activa participación en relación con otros. Para ello, los y las preescolares, mediante estímulos visuales (escenas), determinaron aquellos contextos propios de hombres y mujeres, además de las razones por las que, según ellos y ellas, se adscribe la pertenencia de un género u otro a cierta actividad social.

Las razones dadas por los infantes contienen ideas acerca de los roles que desempeñan los géneros, desde un punto de vista fenomenológico éstos hacen referencia a la vivencia, es decir, a “las cosas, circunstancias, situaciones por las que se atraviesan a lo largo de la vida” (Bauman, 2003 en Garza, 2006), que son encarnadas en el individuo, ya que “al desempeñar ‘roles’ los individuos participan en el mundo social: al internalizar dichos ‘roles’, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann, , p. 98). Así, los comportamientos que son propios de hombres y mujeres se normalizan y se crean abstracciones del porqué las cosas son o no deben ser; estas abstracciones son las que los sujetos dan como afirmaciones, en algunos casos éstas no aparecen como fundamentos lógicos, sino como verbalizaciones que se imponen como evidentes, respuestas del tipo “no sé” o “porque sí” son ejemplos de éstas. Investirlas de algún tipo de significado comprometería el análisis científico que se pretende, pues fácilmente se podría caer en inferencias, por ello, estas respuestas regularmente componen la categoría *otros* en los diferentes apartados. Sin embargo, estas respuestas recuerdan a lo dicho por Bourdieu (en Lamas, 2012), cuando asegura que “el orden simbólico de género, está tan profundamente arraigado que no requiere justificación [...] es considerado como ‘natural’ gracias al acuerdo ‘casi perfecto e inmediato’ que se obtiene de las estructuras sociales” (p. 4).

### 4.3.1 Análisis de entornos de desarrollo genérico por categorías

#### 4.3.1.1 Escena 1: Casa desordenada

La Escena 1 corresponde al ámbito privado y a las capacidades de los sexos para realizarlas, se representa con actividades domésticas cotidianas (como lavar, planchar y cocinar).

La Tabla\_ contiene las afirmaciones significativas de las razones que los niños y las niñas dieron para nombrar a *Mujer* en la escena 1. Estas razones se agruparon en tres categorías: a) actividades propias de ser mujer, b) habilidades y c) cuidado del otro.

Tabla 12. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer* en la Escena 1

Categoría	Afirmaciones significativas
Actividades propias de ser mujer	"Porque es mamá y limpia la casa" "Porque es mujer, bueno, a veces un hombre también lo hace". "Porque es mujer" "Todas las mujeres hacen muy bonito las cosas, plancha, todo eso [funciones en la imagen]" "Las niñas tienen que ayudar a las mamás, los niños no" "Porque es una mujer, las mujeres tienen trabajo: el quehacer".
Habilidades	"Ella sí sabe" "Pueden más" "También [como el hombre] mi mamá puede" "También [como el hombre] puede" "También [como el hombre] es muy rápida" "Puede limpiar ropa, comida, planchando"
Cuidado del otro	"Sus hijos tienen hambre" "Porque es la única, es nuestra mamá" "Ella tiene que hacer de comer para nosotros los niños" "Nos da de comer" "Porque es su familia"

La primera conlleva aquellas tareas asociadas socioculturalmente a las mujeres, por ser mujeres; expresiones como "porque es una mujer, las mujeres

tienen trabajo: el quehacer” y “porque es mujer”, reflejan los motivos dados a esta categoría. La segunda, denota a aquellas capacidades y destrezas que tiene la mujer para hacer los quehaceres domésticos, entre las respuestas de los sujetos que destacan esto se encuentran: “también mi mamá puede” y “también es muy rápida”. La tercera y última categoría en esta escena, se centra en aquellas tareas relacionadas con el cuidado de terceras personas, verbigracia “sus hijos tienen hambre” y “porque es su familia”.

La frecuencia de cada categoría, se muestra en el Gráfico 4, a este respecto se puede notar que la gran mayoría, 63 de 64 sujetos, señalaron al objeto social *Mujer* como la principal ejecutante de las actividades representadas en esta escena, primero como propias de su sexo, segundo como una habilidad que las mujeres tienen y tercero por la labor de cuidado de los integrantes de su familia.

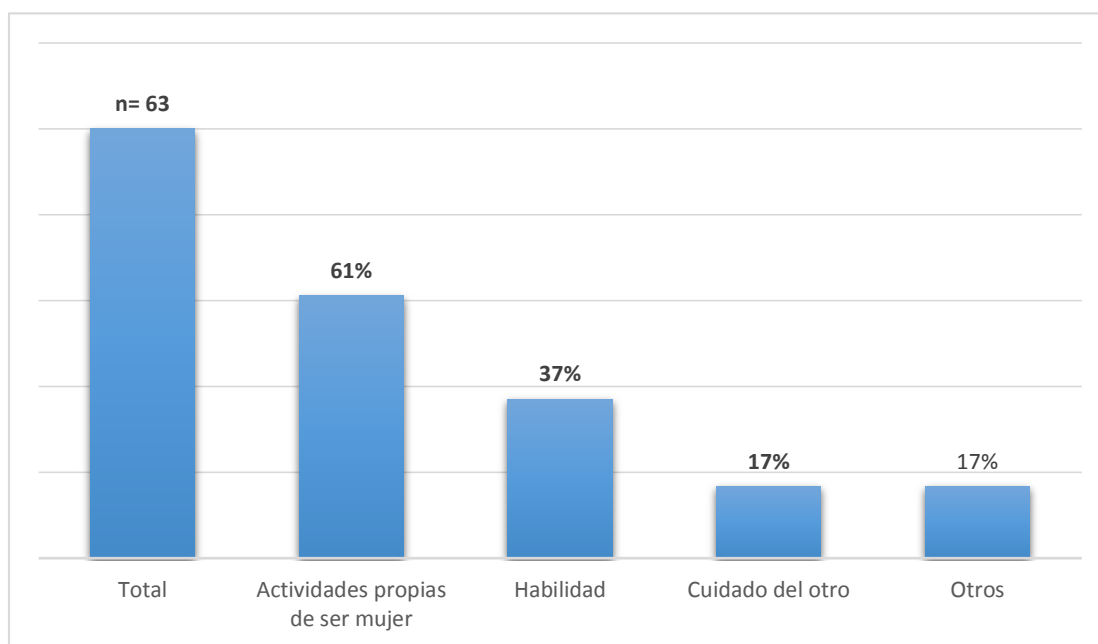


Gráfico 4. Frecuencia de asignación *Mujer* en la Escena 1

Con estos resultados, se da por sentado que la mujer es aquella que se percibe como figura principal en los quehaceres domésticos, al igual que en este estudio, el *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México (2009)*, reveló que son las madres [o mujeres] quienes realizan en mayor

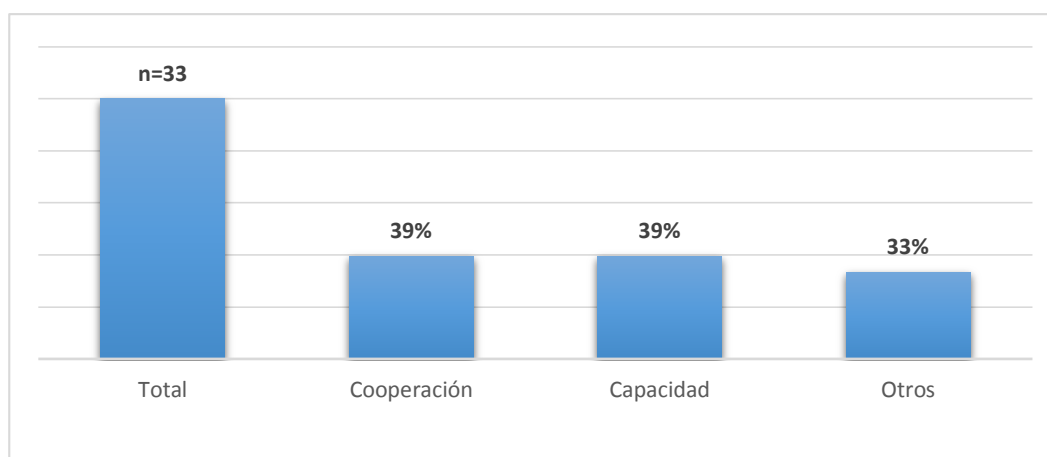
proporción tareas domésticas: limpieza y cuidados del hogar [y] la elaboración de alimentos” (p. 25). Es decir, se sigue delegando el ámbito privado a la mujer, en el que ella se desarrolla en base a las labores domésticas que realiza dentro del mismo. Por otra parte, los sujetos atañen a las mujeres el cuidado y protección de terceras personas, tomando esto como una obligación moral que es asumida por ellas desde lo personal y desde lo social, además de ser entendida por ambas perspectivas como una tarea natural (Castilla, 2011, p.12). Pese a esto, también es notorio que los y las preescolares retoman el trabajo del hogar que realiza la mujer como una habilidad, lo cual parece esperanzador ya que no se basan en el rol tradicional, donde las mujeres tienen como cualidad la realización del trabajo doméstico y el cuidado de los otros, sino en la capacidad que éstas presentan para realizar dichas actividades. Estos resultados son nuevos dentro de los estudios cuya temática son la repartición de las labores del hogar entre hombres y mujeres, debido a esto, se recomienda que en futuras investigaciones se profundice en el tema, con el fin de reivindicar el papel de la mujer.

En otro sentido, la Tabla 13 muestra las afirmaciones significativas de los motivos que las y los preescolares dieron para nombrar a *Hombre* en la escena 1. Estos motivos se agrupan en dos categorías: a) cooperación y b) capacidad. *Cooperación* precisa que el hombre realiza las actividades domésticas a través de la ayuda, por ejemplo, el hombre lo hace “porque puede ayudar igual, si quiere o no quiere” y “mi papá a veces hace la comida”. Mientras que *capacidad* indica la competencia del hombre en la realización de tareas domésticas, muestra de ello son las siguientes frases “sabe lavar los platos, yo lo sabo hacer [el sujeto es niño]” y “son muy rápidos”.

El hombre, de acuerdo a los y las preescolares, es agente activo en las labores del hogar, ya sea por cooperación o por capacidad, esto indica que la participación de los hombres en el ámbito privado, está presente dentro su concepción.

Tabla 13. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre* en la Escena 1

Categoría	Afirmación significativa
Cooperación	“Mi papá a veces hace la comida” “Porque puede ayudar igual, si quiere o no quiere” “Sólo sábado y domingo, porque todo el día va al trabajo” “Si ven tirado un traste lo recogen”
Capacidad	“Sí sabe cocinar, sí puede, bueno yo me imagino que sí” “Sabe lavar los platos, yo lo sabo hacer [el sujeto es niño]” “Porque son muy rápidos”

Gráfico 5. Frecuencia de asignación *Hombre* en la escena 1

Aunque lo dicho anteriormente tiene reservas, ya que como lo indica el Gráfico 5, sólo la mitad de la muestra confiere al hombre participación en las actividades domésticas y de estos, sólo un tercio lo hace en base a la cooperación que lleva a cabo dentro del hogar y un tercio más a su capacidad. Un factor a tomar en cuenta en este tenor, es la forma en la que los y las preescolares indican la cooperación del hombre, haciendo parecer que él ayuda “si quiere o no quiere” o sólo lo hace cuando está libre de sus ocupaciones laborales.

Además que cooperar, como lo indica la RAE (2001), es “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”, así el hombre no realiza las labores domésticas sólo, lo hace en coparticipación con algún otro miembro dentro de su hogar. Como lo indica Fiecha y Nuñez (2001), al hablar de la participación del hombre en las tareas domésticas, “la persona masculina participa en el hogar cuando su

compañera está realmente cansada o enferma o porque no tiene tiempo libre, después de haber agotado otras alternativas de ayuda externa” (p. 161)

En cuanto a la no asignación de *Hombre* en labores domésticas, la Tabla 14 contiene las razones que los niños y niñas dieron para esta. Las categorías resultantes de éstas, son: a) actividad en otro ámbito e b) inhabilidad.

Tabla 14. Afirmaciones Significativas a la No Asignación *Hombre* en la Escena 1

Categoría	Afirmación significativa
Actividad en otro ámbito	“Los hombres trabajan” “Porque tiene trabajo” “Él trabaja”
Inhabilidad	“Porque no puede cocinar, lavar y planchar. No puede tender la ropa” “Para empezar no saben ni hacer de comer, queda salado y a la ropa no saben ni qué echarle, le queda toda blanca” “No puede porque quema las cosas” “Él no sabe, se quema”

La primera da por sentado que los hombres no realizan actividades en el ámbito privado del hogar, debido a tareas fuera de éste, por ejemplo: “los hombres trabajan” y “él trabaja”. La segunda pone de manifiesto la inhabilidad del hombre para realizar labores domésticas, en este sentido los niños y niñas declaran respuestas como “para empezar no saben ni hacer de comer, queda salado y a la ropa no saben ni qué echarle, le queda toda blanca” y “no puede porque quema las cosas”.

El Gráfico 6 muestra la frecuencia de las categorías: *incapacidad o desconocimiento* y *actividades en otro ámbito*, resultantes de la exclusión del hombre en las tareas indicadas en la escena 1. De este modo se nota que casi el 50% de la muestra no considera que el hombre realice labores dentro del área doméstica, y de ellos, poco más de la mitad indica que es por incapacidad o desconocimiento de este para hacerlo; mientras que el 45% indica que no participa debido a las actividades que realiza en otro ámbito.

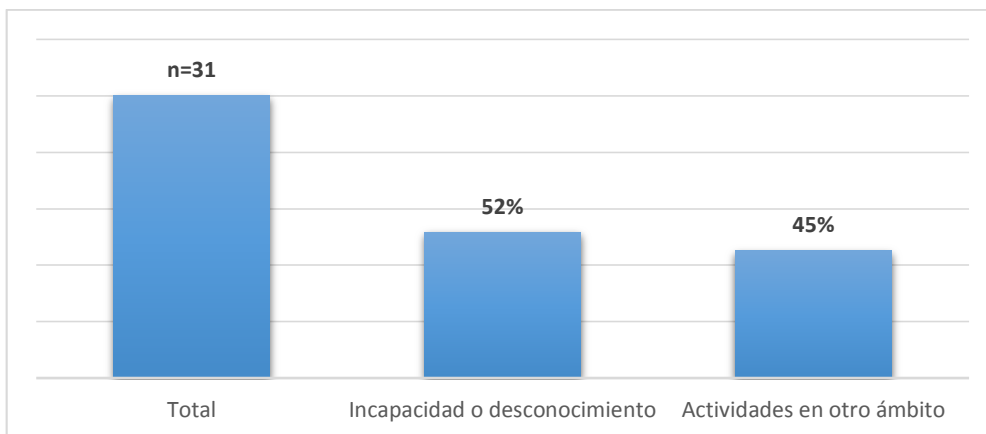


Gráfico 6. Frecuencia de la No asignación *Hombre* en la Escena 1

Estos resultados, responden a la histórica división sexual del trabajo, en la que socialmente es conferido el papel de proveedor único al varón (Leal y Arconada, 2012), Además, el hombre no tiene capacidad o conocimiento al respecto de las labores rutinarias del hogar, ya que no le es natural en sus funciones, con él se asocia la manutención del hogar, el respaldo de los hijos y la cónyuge, la realización de tareas no cotidianas dentro del hogar y los permisos de paternidad sobre otros miembros (Coscolluela, Paz y Riobóo, 2013).

Es importante resaltar que no se muestran resultados a la no asignación de *Mujer* en esta escena, debido a que del total de la muestra sólo un sujeto indica que la mujer no realiza labores en el hogar debido a que “no puede hacerlo”. Así, a pesar de la puesta en marcha de acciones hacia la equidad de género, en la vida diaria, los hombres participan sólo cuando es requerido, sin que se le reprenda cuando no lo hace, caso contrario a la mujer a quien se le señala las funciones domésticas por el hecho de ser mujeres.

A modo de resumen, los datos obtenidos, hacen patente que el orden social funciona en base a la división sexual del trabajo, distribución en la que se ven menos favorecidas las mujeres, quienes parecen tener reservada la casa o el interior de ésta, mientras que los hombres, apoyan pero sólo cuando es necesario, teniendo como su lugar de desarrollo el ámbito laboral.



### 4.3.1.2 Escena 2: Automóvil

La Escena 2 refiere al ámbito público, mediante la representación de un auto sin alguien que lo conduzca, y a la capacidad de hombres y mujeres para conducir.

Tabla 15. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre* en la Escena 2

Categoría	Afirmación significativa
Habilidad	“Él sí puede conducir” “Él sabe manejar” “Puede manejar rápido”
Medio de transporte o herramienta de trabajo	“Porque tiene que manejar, va al trabajo” “Es su trabajo o se va a su trabajo” “Porque se va a su trabajo” “Manejan taxis”
Lógica	“Porque compró el carro” “El hombre va manejando” “Porque los papás manejan” “Es su coche”
Inhabilidad de la mujer	“Porque la mujer no sabe mucho el control” “Porque la mamá no sabe” “Para que no choque la mujer” “Las mujeres no saben” “Porque los hombres saben más que las mujeres”

En la Tabla 15 se presentan las afirmaciones significativas de la asignación *Hombre* para la Escena 2. Las razones dadas por la muestra para decir que un hombre realiza esa actividad se presentan divididas por categorías. En la primera, denominada *habilidad*, los sujetos dieron respuestas como: “él sí puede conducir”, “él sabe manejar” o “puede manejar rápido”. La segunda categoría, *medio de transporte o herramienta de trabajo*, contiene afirmaciones como: “es su trabajo o se va a su trabajo”, “porque se va a su trabajo” o “manejan taxis”. La categoría *Lógica* muestra respuestas como: “el hombre va manejando”, “porque los papás manejan” y “es su coche”, entre otras. Por último, la categoría *inhabilidad de la mujer* está compuesta por afirmaciones como: “para que no choque la mujer”, “las mujeres no saben” o “porque los hombres saben más que las mujeres”.

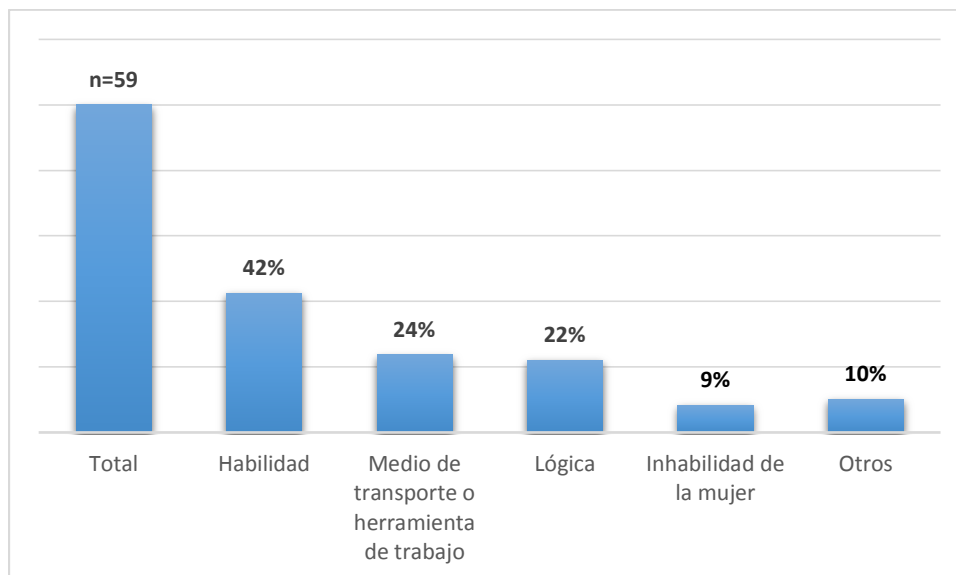


Gráfico 7. Frecuencia de asignación *Hombre escena 2*

La categoría *habilidad*, se entiende como el “conjunto de competencias que se actualiza en comportamientos eficaces” (Doron y Parot, 2008, p. 279), por ello contiene respuestas que denotan capacidad (poder) o conocimiento (saber) de la actividad (manejar), a veces acompañadas del modo de hacerlo (rápido). La categoría relacionada con el trabajo y medio de transporte contiene aseveraciones que contengan una idea de que es necesario para hacer o llegar al trabajo o que implique desplazamiento en el vehículo. Para el tercer caso, la *lógica* es definida como la “disposición natural para discurrir con acierto sin el auxilio de la ciencia” (RAE), en este sentido, los infantes utilizan simples afirmaciones que detonan a un varón realizando la actividad de conducir un auto. En la última categoría, *inhabilidad de la mujer*, se agruparon frases que contenían motivos por lo que la mujer no sabía o podía hacer la actividad o en que se ponía en riesgo a sí misma o a otros, como razón para que el hombre realizara la labor.

En el Gráfico 7 se muestra la frecuencia de las categorías, es importante recalcar que en esta escena hubo una asignación general del 92% al objeto social hombre, la presencia mayoritaria de éste indica que, de acuerdo a los infantes, el hombre posee más habilidades para conducir, utiliza más el automóvil como medio

de transporte o herramienta de trabajo y por lógica, aunque también lo hacen por la inhabilidad de la mujer.

Esta escena muestra un claro sesgo en la asociación de actividades con automóviles y la realización de éstas por parte de los hombres, en detrimento de las mujeres. Los datos reflejados en la categoría *lógica*, ponen de relieve que los hombres son más asociados con la posesión de un carro, en éste sentido el INEGI (2014) indica que cuatro de cada diez hogares dirigidos por hombres tienen un automóvil o camioneta, mientras que sólo uno de cada cuatro hogares donde la mujer es jefa lo tiene; siendo ésta la posesión en la que más difieren estos dos tipos de hogares, lo que indica que más hombres poseen autos. Además, la publicidad también hace su efecto a este respecto, cuando muestra en las relaciones entre hombres y mujeres, modelos en que él la protege y ella se comporta de modo sumiso, Illouz, (2009) señala que en un amplio conjunto de mercancías publicitarias “cuando hay alguien que maneja un auto, en general es el hombre, mientras que la mujer es quien apoya la cabeza en el hombro de su compañero la mayoría de las veces” (p. 129)<sup>6</sup>. Como se ha mencionado antes, los productos del género se naturalizan y se convierten en algo que podría ser lógico o esperable a través de la socialización.

Los datos también señalan que es el hombre quien más usa un coche como medio de transporte o herramienta de trabajo, en este sentido el INEGI (2014) también apunta datos al respecto, pues en su último informe denominado *Hombres y mujeres 2013* indica que el sector económico del transporte es una de las áreas laborales en que menos participan las mujeres y más lo hombres, aunado a que es uno de los sectores en que se presenta mayor desigualdad salarial de acuerdo al sexo. Además, de acuerdo a Campbell, (1993 en McDowell, 2000)<sup>7</sup>, la producción de automóviles es una industria asociada a la masculinidad, ya que el automóvil se fabrica sobre todo por hombres y para hombres (p. 169). Por todo esto, la relación

---

<sup>6</sup> <http://books.google.es/books?id=HifWBxTZploC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

<sup>7</sup> <http://books.google.es/books?id=yTjBaj6HGlgC&pg=PA169&dq=Autom%C3%B3viles+para+hombres&hl=es&sa=X&ei=1SUrU6hzqrbYBdqUgcAG&ved=0CFAQ6AEwAg#v=onepage&q=Autom%C3%B3viles%20para%20hombres&f=false>

Hombre-Automóvil-Trasporte/Trabajo es asequible en la percepción del mundo social.

Por su parte, la habilidad dada a los hombres en la ejecución de la actividad conducir, responde al empirismo de ver más hombres manejando, así se desprende que son ellos quienes pueden hacerlo o por lo menos, lo hacen. El efecto publicitario, la mayor participación de los hombres en el sector del transporte y la mayor posesión masculina de vehículos, hacen que se comprenda que las y los preescolares relacionen más al objeto social *Hombre* con el automóvil y su habilidad para conducirlo, esto apoyado también por la asociación con el trabajo de estos, e incluso, la lógica que resulta de ver más varones presentándose en los medios de comunicación y en el contexto en el que el sujeto se desenvuelve. Pero estos datos no dicen nada sobre las ideas que fundamentan las respuestas de la categoría *inhabilidad de la mujer* como motivo de adjudicación al hombre.

Tabla 16. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer* en la Escena 2

Categoría	Afirmación significativa
Habilidad	“Sí, porque ya sabe” “Mi mamá casi no maneja, pero sí pueden [las mujeres]” “También puede [aunque] el hombre puede más que la mujer, porque los hombres tienen más fuerza que las mujeres” “A veces hay mujeres que sí saben conducir”
Por entrenamiento de otro u otros	“Porque las mujeres, si les enseña un hombre a manejar, pueden manejar” “Sí, pero le enseñan” “Porque va a aprenden a manejar” “Porque le enseñaron”

La Tabla 16 contiene las afirmaciones significativas de la asignación *Mujer* para la Escena 2. Las razones dadas por las y los preescolares para indicar que una mujer realiza esta actividad, componen dos categorías. La primera de éstas se denomina *habilidad* y está compuesta por afirmaciones significativas como: “sí, porque ya sabe”, “mi mamá casi no maneja, pero sí pueden [las mujeres]” o “a veces hay mujeres que sí saben conducir”, entre otras. Mientras que la segunda categoría, *por entrenamiento de otro u otros*, se encuentran: “porque las mujeres, si les enseña

un hombre a manejar, pueden manejar”, “sí, pero le enseñan”, “porque va a aprender a manejar” entre otras.

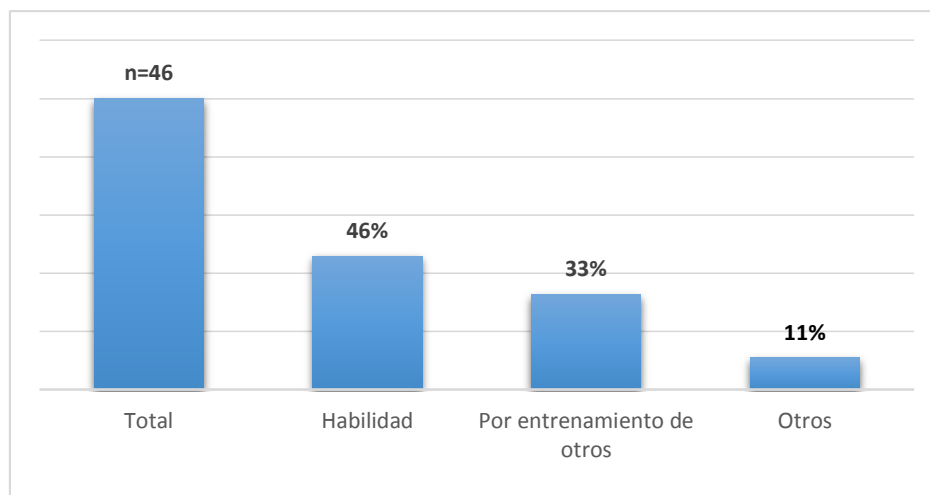


Gráfico 8. Frecuencia de asignación *Mujer* en la escena 2

En el caso femenino, los motivos de adjudicación coinciden con el masculino en la presencia de la categoría *habilidad*, aunque se diferencian un poco en el contenido; las respuestas a este respecto también contienen afirmaciones que tienden a la capacidad o conocimiento de las mujeres para manejar un auto, pero en ocasiones las respuestas contienen ciertas reservas, comunicadas por palabras como “a veces”, “ya”, “pero”, que denotan una frecuencia no muy alta, que no siempre ha sido así o, en el contexto, el pero parece mostrar poca evidencia en la realidad. La otra categoría contiene afirmaciones en las cuales la mujer está en una posición de enseñanza-aprendizaje con otra persona para desarrollar la habilidad; cabe recalcar que para estos casos en que la mujer “puede”, se plantea un aprendizaje no precisado en el caso del varón. En el Gráfico 8 se aprecia que el 72% de la muestra considera que la mujer puede realizar la actividad de conducir, de éstos casi la mitad opina que es por habilidad y un tercio considera que pueden aprender o les han enseñado.

Antes de pasar a la sección de discusión de estos datos, se analizarán los motivos de la no asignación pues, como se notará a continuación, la categoría *por entrenamiento de otros* de la adscripción *Mujer* en esta escena, concuerda con la

categoría *ignorancia* en las razones dadas por los sujetos sobre la no adjudicación del género femenino en la ejecución de la tarea conducir.

Tabla 17. Afirmaciones Significativas de la No Asignación *Mujer* en la Escena 2

Categoría	Afirmación significativa
Puede ocasionar un accidente	“Porque choca, si está un coche choca la mujer y se muere la señora” “Porque puede chochar” “Porque van a chocar. Las mujeres van acá [señala el asiento trasero del automóvil de la imagen]” “Porque no ve que nadie muera”
Ignorancia	“Porque las mamás no saben manejar” “No sabe, el papá sí sabe manejar” “No saben, les enseñan los hombres” “No saben, si un hombre les enseña si saben”

En la Tabla 17 se muestran las afirmaciones significativas de la no asignación *Mujer* para la Escena 2. Las categorías de análisis se segmentan en dos, una es que *Puede ocasionar un accidente*, en la que se encuentran afirmaciones como: “porque puede chochar”, “porque choca, si está un coche choca la mujer y se muere la señora” o “porque no ve que nadie muera”, por mencionar algunas. La otra, nombrada *Ignorancia*, contiene frases como: “no saben, si un hombre les enseña si saben”, “porque las mamás no saben manejar” y “no saben, les enseñan los hombres”, entre otras.

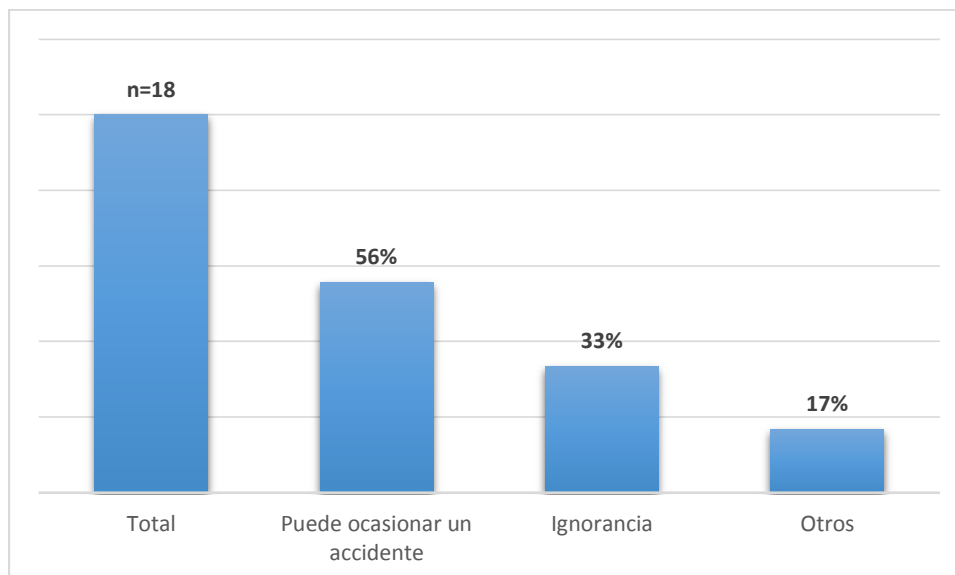


Gráfico 9. Frecuencia de la no asignación *Mujer* de la escena 2

El Gráfico 9 señala que el 28% de los sujetos consideran que la mujer no puede conducir, especialmente porque puede ocasionar un accidente. Aunque menos de un tercio de la muestra indica que las mujeres no realizan la actividad de manejar automóviles, llaman la atención que esto se debe principalmente a que ellas pueden ocasionar un accidente, también es importante resaltar que aun cuando pueden hacerlo, se debe a que otra persona, en especial un hombre les enseñó; lo que constata la idea de que “las mujeres no saben manejar”, que no se sustenta en hechos científicos sino en ideas que se cimientan como reales en el mundo social. Cuando éstas se ponen en práctica, según Heider (en Hogg y Vaughan, 2008), suponen un pensamiento de sentido común o un *mito de la consistencia cultural* (Vain, 2006), en el que se puede pensar que todas “las mujeres viven el género de manera idéntica” (Vain, 2006, p. 43). Aunque también la realidad científica no siempre es exacta, por ejemplo, en 1974, Maccoby y Jacklin (en Morris y Maisto, 2005) realizaron una investigación en la que examinaban las publicaciones psicológicas sobre las diferencias entre los géneros, sin encontrar verdaderas diferencias a excepción de la habilidad matemática y espacial (necesaria para poder conducir un auto o aparcarse) que era mayor en los varones y la habilidad lingüística como mejor en las mujeres. Producto de ello, estos acontecimientos se tomaron

como “uno de los hechos establecidos de la investigación psicológica” (Morris y Maisto, 2005, p. 276), incluso en estos años hay investigaciones en que se asegura que la diferencia en el proceso de la información entre los sexos es diferente (v.gr. Potowski, 2011 y Bustamante, 2007) debido a influencias hormonales que hacen distintos sus cerebros. Aunque también hay investigadores e investigadoras que bogan porque estas diferencias no son reales, por ejemplo, Pinker (2003) dice que “Hombres y mujeres tienen todos los mismos genes, excepto un puñado del cromosoma Y, y sus cerebros son tan similares que el neuroanatomista necesita la vista del lince para encontrar las pequeñas diferencias que existen entre ellos” (p. 501), por lo que esta divergencia podría tener un origen sociocultural. No importando cuál sea la realidad, el pensamiento infantil está muy lejos de hacer estas consideraciones, por lo que las ideas desfavorecedoras sobre las habilidades femeninas deben provenir de otro lugar. Regresando al punto del sentido común o el *mito de la consistencia cultural*, de acuerdo a Thomas (1995), la “aceptación de esto no deviene de una decisión adoptada voluntariamente por los niños, sino que resulta de la transmisión de un ‘arbitrario’ cultural en la escuela” (p. 43).

No se incluye información gráfica de la no asignación *Hombre*, ya que sólo 5 sujetos de toda la muestra, manifestaron respuestas no uniformes al indicar los motivos de no asignar a *Hombre*.



### 4.3.1.3 Escena 3: Pelea

La Escena 3 refiere a un contexto de pelea y a la posibilidad de que los objetos sociales *Hombre* y *Mujer* puedan desempeñar esta acción.

Tabla 18. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre-Mujer* en la Escena 3

Categoría	Afirmación significativa
Discusión conyugal	“Se enojaron por una cosa [mamá y papá]” “Le dijo algo la mamá al papá o el papá a la mamá” “Porque a veces se pelean [mamá y papá]” “Porque algo no hicieron, a veces se le cae la comida a la mujer” “Papás maltratando a hijos y la mamá se enoja” “Mamá y papá no tienen dinero”
Discusión entre coetáneos	“Porque mi hermano y yo queremos un juguete” “No le quiere prestar sus juguetes [niño a niña]” “La niña le quitó algo al niño” “El niño le quitó un juguete suyo”

La Tabla 18 presenta las afirmaciones significativas de la asignación *Hombre-Mujer* a los sujetos de la Escena 3. La primera categoría de análisis fue nombrada *discusión conyugal* y contiene respuestas como: “le dijo algo la mamá al papá o el papá a la mamá”, “mamá y papá no tienen dinero”, “papás maltratando a hijos y la mamá se enoja”. La segunda categoría se denominó *discusión entre coetáneos* y se conforma por aseveraciones como: “porque mi hermano y yo queremos un juguete”, “no le quiere prestar sus juguetes [niño a niña]” o “la niña le quitó algo al niño”.

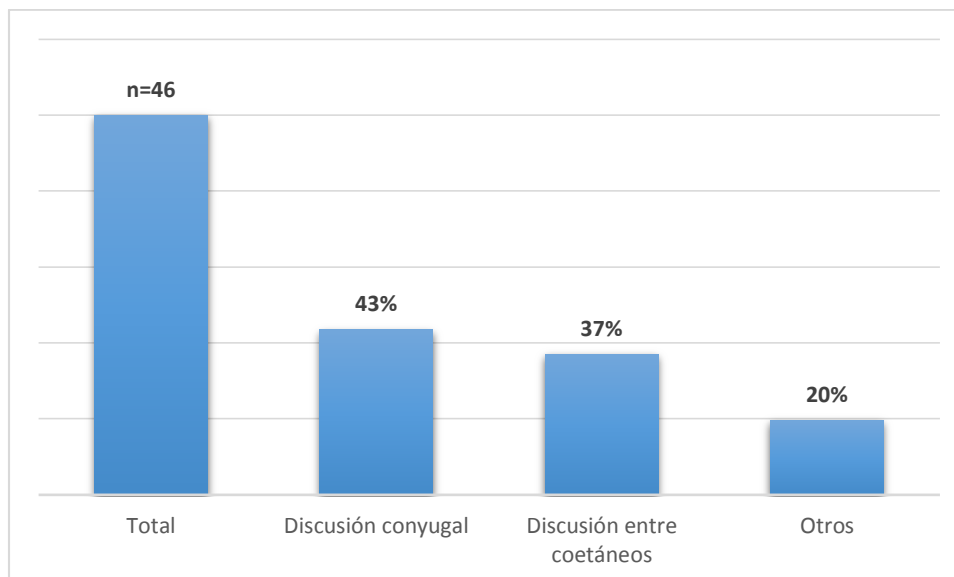


Gráfico 10. Frecuencia de Asignación *Hombre-Mujer* escena 3

La principal diferencia entre las dos categorías consiste en la edad de las personas adjudicadas a la escena. La primera se relaciona con respuestas que contienen una identificación parental de los actores (madre-padre), mientras que la segunda lo hace con niños y niñas. Los motivos de la pelea parental consisten en temas económicos, por motivos verbales o situaciones domésticas. En el caso de las razones expresadas para explicar la pelea infantil es provocada querer, tomar o que les quiten objetos. El 72% de la muestra relaciona esta escena con una identificación femenina y una masculina de los personajes (Gráfico 10).

Tabla 19. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre* en la Escena 3.

Categoría	Afirmación significativa
Condición masculina	"Les gusta la pelea" "Son groseros [niños]" "Son hombres" "Porque no les duele, si les duele se aguantan" "Tienen que pelear"
Discusión entre coetáneos	"Porque uno quiere el juguete y el otro igual" "No prestan sus juguetes" "Quiere una cosa, la misma" "Quieren lo igualito, lo que tiene el otro"

En la Tabla 19 se muestran afirmaciones significativas para la asignación *Hombre* en la Escena 3. La categoría *condición masculina* se compone por respuestas como: “les gusta la pelea”, “son hombres” y “porque no les duele, si les duele se aguantan”. A su vez, le categoría *discusión entre coetáneos* está formada por afirmaciones como: “no prestan sus juguetes”, “quiere una cosa, la misma” o “quieren lo igualito, lo que tiene el otro”.

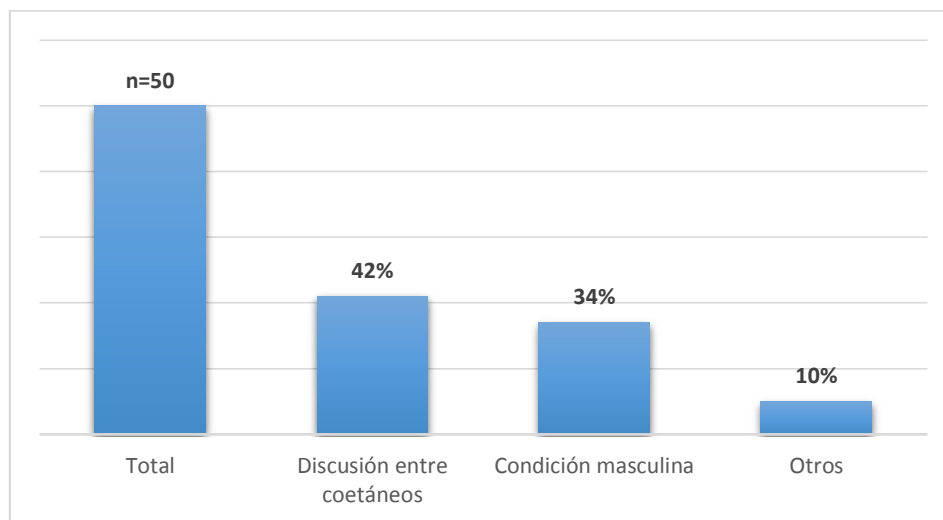


Gráfico 11. Frecuencia de asignación de *Hombre* en la Escena 3.

Los motivos del porqué los y las preescolares asignaron una identificación masculina a los personajes de la Escena 3 son, en primera instancia, un resultado de su naturaleza como *hombres* o de aquello que deben cumplir porque lo son. En segundo lugar, se asemejan a los motivos dados en la adjudicación *Hombre-Mujer*, en que niños (ahora dos varones) pelean por un objeto (Gráfico 11).

Tabla 20. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer en la Escena 3*.

Categoría	Afirmación significativa
Sin categoría	“Una le quiere quitar el hombre a otra”
	“Porque su maldad quiere pelear”
	“Sí, pero no he visto”
	“También [hacen travesuras]”
	“Sí, de a greñas”
	“Porque también pueden luchar”
	“Porque no son amigas”
“Los hombres molestan a las princesas y ellas los patean”	

En la Tabla 20 se pueden observar las afirmaciones significativas de la asignación *Mujer en la Escena 3*. Como puede notarse hay una gran variedad de respuestas que no pueden ser agrupadas en una categoría que resulte evidente, entre ellas: “también [hacen travesuras]”, “sí, de a greñas”, “porque también pueden luchar” o “porque no son amigas” y aunque las menciones son considerables, podrían hacer alusión a situaciones particulares. Llama la atención la particularidad de que sólo en el caso de las mujeres, aunque hay datos suficientes para hacer una clasificación de por qué pueden pelear, no es posible agruparlos en categorías por sus especificidades. Por ello no se presenta el gráfico estadístico de frecuencias.

Tabla 21. Afirmaciones Significativas de la No Asignación *Mujer en la Escena 3*.

Categoría	Afirmación significativa
Por coacción	“Se enoja su mamá”
	“Porque las regañan sus papás”
	“Porque las regañan”
Por aprecio	“Son amigas”
	“Porque son amigas y los amigos no pelean”
No es característico de la condición femenina	“Porque no son hombres”
	“Ellas no pelean por nada”
	“Se verían mal”
	“Las mujeres no deben pelear”

La Tabla 21 contiene las afirmaciones significativas de la no asignación *Mujer en la Escena 3*. Son tres las categorías en que se pueden dividir los motivos de no asignación de la mujer en la actividad violenta que muestra esta escena. La primera

de ellas es *por coacción*, que contiene respuestas como: “se enoja su mamá” o “porque las regañan sus papás”, entre otras. La segunda categoría es *por aprecio*, tiene afirmaciones como: “son amigas” y “porque son amigas y los amigos no pelean”. Mientras que la tercera categoría, *no es característico de la condición femenina*, muestra declaraciones como: “porque no son hombres” o “ellas no pelean por nada”.

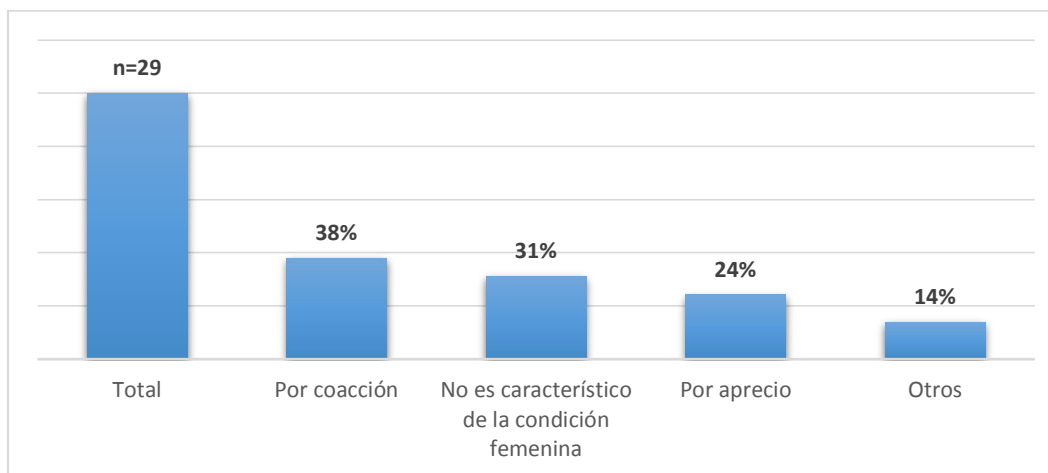


Gráfico 12. Frecuencia de la No asignación a *Mujer en la escena 3*.

Las razones de no pelea en mujeres, de acuerdo a la muestra, se deben a represalias externas (parentales especialmente), porque no es su naturaleza o porque les está prohibido por su condición femenina (ser mujer, no ser hombre, *no deben...*), o bien por una condición de empatía con otras personas (amistad), entre otras, en este orden de importancia estadística. Al menos el 45% de la muestra indicó que la mujer no puede, debe o realiza esta actividad (Gráfico 12).

En las respuestas infantiles sobre las razones por las que *Hombre-Mujer* pelean, se notan dos categorías, la primera, donde hay una identificación parental en una discusión conyugal, sin que el tema sea fijo o claro (a excepción de la mención de dinero y la escena de un accidente con la comida. En las respuestas de los y las preescolares no se denotan alusiones claras a la violencia intrafamiliar, aunque en ocasiones el discurso de los sujetos parecía que se dirigiría hacia ese rubro, se decidió no explorar más en ello, pues hacerlo habría hecho que la atención

se desviara hacia un tema cuya exploración es tan compleja, que requiere centrar la atención completamente en él como único objeto de estudio para una investigación. La segunda en la que hay una discusión infantil, cuyas motivaciones de pelea son objetos sobre el que tienen un interés mutuo.

Las afirmaciones de los sujetos acerca de la adscripción del objeto social hombre, indican que éstos pelean entre iguales y que es parte de su condición genérica. Llama la atención que en el caso de la mujer, no se puede extraer una pauta del porqué ellas pelean, los sujetos no niegan que una mujer pelee, sin embargo, las situaciones por las que lo hacen son contextos muy específicos.

Todos estos datos se analizaran en conjunto ya que en las conductas violentas, no hay un único participante, se necesita de una persona que agrede y otra que reciba la acción. Los resultados demuestran que hay un reconocimiento más alto con varones que con mujeres, en modo general, la violencia o cualquier matiz que tenga que ver con ella, es promovida socialmente más en los hombres a través de la exhibición de conductas como la pelea, pero inhibidas en las mujeres. Estas ideas se cristalizan en la sociedad a través del lenguaje, por lo que se perciben en la herencia cultural hablada. En un estudio que tiene resultados similares, Fernández (2002), analiza los mensajes de los refraneros de España y varios países de América Latina (incluido México), y denota que en el imaginario colectivo: los “hombres han de demostrar su carácter de machos siempre y en todo momento: violando, golpeando” (p. 56) e ilustra la postura femenina como sumisa con carácter de propiedad masculina; en muchos de estos refranes se alienta y justifica la violencia de género.

La investigación de Chávez y Cervantes (2010) sobre la identificación de niñas y niños preescolares con animales marinos, queda determinado que las niñas preferían animales que calificaban como *hermosos*, *cariñosos* y *bonitos*, mientras que los varones preferían aquellos que consideraban como *violentos* y *destructivos*. Mientras que en el trabajo etnográfico de García, Ayaso y Ramírez (2008), en los juegos dramáticos los niños representaban personajes como fantasmas, monstruos y tiburones, en los que desempeñaban roles de agresividad y poder, mientras que

las niñas mostraban conductas de temor, sumisión y marginación; además, cuando jugaban en conjunto a *la familia*, cada sexo desempeñaba un papel estereotipado, el niño mandando y la niña obedeciendo. Llama la atención en ambos estudios que hay más identificaciones masculinas con roles violentos, cuestión que también se presenta en esta investigación por parte de los dos sexos de la muestra.

Un caso similar ocurre en un estudio sobre la violencia en preescolares (Ortega y Monks, 2005)<sup>8</sup>, que identificó a los y las preescolares en los diferentes papeles asociados al *bullying* (agresor, víctima, defensor, colaborador del agresor, animador y neutral), los varones fueron nominados más como agresores tanto por los maestros como por ellos mismos y las niñas como defensoras o espectadoras (neutrales). Además señala el tipo de agresión que manifiestan los infantes, diferenciado por el género: la violencia física y verbal directa, que son formas prototípicas de la agresión masculina, ya está presentes en los varones de esta población, mientras que el tipo preferencial de las niñas se enfoca en la amenaza de dañar el vínculo relacional con sus iguales. Siendo poco significativas las diferencias de género en las demás variables del estudio. En concordancia con estos resultados, los varones son más asignados a la escena de violencia que las mujeres, sin embargo, la presente investigación no explora otros papeles de la misma más que el de agresor-no agresor y sus razones, por lo que la importancia de los datos sobre mujeres es que, a pesar de ser numerosas las menciones, las respuestas de la muestra dirige más a situaciones específicas en que las mujeres pelean (incluso en televisión) o suposiciones de que lo hacen y contienen muchos motivos por lo que no pueden realizar esta acción.

Los datos obtenidos concuerdan con el mantenimiento de los privilegios genéricos producto del sistema patriarcal (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006)<sup>9</sup>, en el que el hombre es el perpetrador de la violencia por excelencia. “El patriarcado es una estructura de violencia que se institucionaliza en la familia (Hierro, 2004, p.

---

<sup>8</sup> Violencia injustificada...pdf

<sup>9</sup> <http://books.google.es/books?id=WUKLjZhzjfkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

126)<sup>10</sup>, al respecto Duchéneaut (1997 en Espino, 2006)<sup>11</sup> identifica como valores dominantes de lo masculino que “en la familia, el padre trata los problemas con hechos y la madre con sentimientos; las niñas lloran, los niños no; éstos deben pelear cuando los atacan, las niñas no” (p. 65). No obstante, los resultados muestran una clara posibilidad a que las mujeres peleen, aunque no se generalice la causa.

Para terminar este apartado y como reflexión, es necesario recordar que Puebla, el Estado de proveniencia de la muestra, tiene casos de violencia contra la mujer superiores a la media nacional (INEGI, 2014), por lo que la posibilidad de que estas niñas y estos niños hayan presenciado escenas de violencia en casa son altas. La percepción del maltrato entre los progenitores, puede detonar en maltrato en un futuro por parte de quien lo observa (INMUJERES, 2007). Acorde con lo anterior, diferentes estudios (citados por Henao, 2006)<sup>12</sup> demuestran que la violencia intrafamiliar vivida por preescolares puede tener repercusiones en la reproducción de la violencia doméstica, fuera del hogar e incluso en la criminalidad.

Se pueden observar cambios en la apreciación del papel femenino con respecto a la violencia, pero estos cambios no parecen positivos. Los cambios que tendrían que verse no que la relación violencia-*Mujer* se fortalezca, sino que la relación violencia-sociedad se anule.

---

<sup>10</sup> <http://books.google.es/books?id=1OCFwWljv5wC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

<sup>11</sup> [http://books.google.es/books?id=RbAyudM3pZcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=RbAyudM3pZcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

<sup>12</sup> La\_prevencción\_temprana...pdf



#### 4.3.1.4 Escena 4: Silla rota

La Escena 4 alude al ámbito privado, representada por una tarea doméstica ocasional (de reparación), así como las capacidades de los sexos para su realización.

La Tabla 22, muestra las afirmaciones significativas de la atribución *Hombre* a la escena 4, las categorías resultantes de estas afirmaciones son: a) protección a la mujer, b) función masculina, c) habilidad y d) lógica.

Tabla 22. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre* en la Escena 4.

Categoría	Afirmación significativa
Protección hacia la mujer	“Porque las mujeres no saben” “Es fuerte, si se machuca un dedo. Y las mujeres no pueden”. “El hombre no se clava una mano” “Porque la mujer se va a lastimar”
Función masculina	“Es su trabajo” “Porque van a la tienda donde les enseñan a construir” “Él arregla las cosas”
Habilidad	“Él puede” “Lo puede hacer” “Porque sabe reparar cosas” “El niño no pueden, las mujeres no pueden, los hombre sí pueden”
Lógica	“Se rompió una pata” “Se rompió una silla” “Porque tiene clavos” “Porque no puede sentarse”

La categoría *protección a la mujer* indica que el hombre realiza la reparación debido a que la mujer no sabe o no puede hacerlo, entre las razones dadas por los niños y las niñas se encuentran: “porque las mujeres no saben” y “porque la mujer se va a lastimar”. La categoría *función masculina* hace referencia a que el hombre es quien tiene que reparar la silla debido a que “es su trabajo” o “él arregla las cosas”. La categoría *habilidad* denota las capacidades del hombre para la reparación, entre las razones dadas están: “él puede” y “él sabe”. La categoría *lógica*

muestra la disposición natural de la reparación sin tener connotaciones de género, afirmaciones como “se rompió la pata” o “se rompió la silla” son indicadoras de esta categoría.

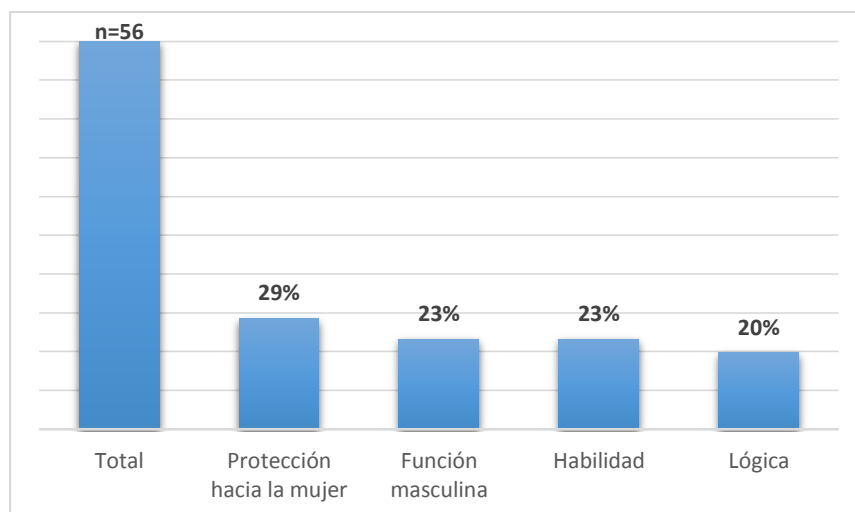


Gráfico 13. Frecuencia de la asignación *Hombre* en la escena 4.

En el Gráfico 13 se muestra que sólo 8 de los 64 sujetos que conformaron la muestra del estudio, no asignaron al objeto *Hombre* como aquellos que son capaces de realizar la tarea de reparación de la silla. Las afirmaciones significativas, están casi igualmente repartidas en cada categoría, pero cabe resaltar que *función masculina* y la *protección hacia la mujer*, denotan en el hombre mayor responsabilidad de realizar la tarea de restauración.

Los resultados dados en esta escena, indican que las tareas de reparación de artículos, como la silla, son propias de la labor del hombre dentro del ambiente doméstico. Al respecto, el INEGI (2014), indica que el 84% de los hombres se encarga del mantenimiento de la vivienda y reparación de los bienes del hogar, en contraposición, para las mismas actividades, las mujeres ejecutan esta tarea sólo en un 16%. Este estudio además aporta las razones por las que los y las preescolares nombraron al objeto social *hombre* en esta escena, entre ellas se encuentran la protección a la mujer y la habilidad para realizar los trabajos de

reparación. La primera, hace referencia a la facultad dada a éstos para soportar mayor dolor físico que las mujeres, se pueden ver ejemplos claros en las respuestas de los niños y las niñas, al decir que un hombre “es fuerte, si se machuca un dedo”, aun yendo más lejos, en la literatura se encuentran obras que versan sobre la valentía y capacidad de resistencia a inclemencias, en especial el dolor, un ejemplo de éstas se encuentra en El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, quien después de la tormentosa *batalla de los vientos* asegura “y si no me quejo del dolor es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se salgan las tripas por ella” (Cervantes Saavedra, 1605).

La Tabla 23 contiene las categorías formadas por afirmaciones significativas para la asignación *Mujer* en la escena 4. Las categorías son: a) habilidad y b) lógica. La primera indica el conocimiento y la capacidad de las mujeres para reparar la silla: “ella sabe” y “pueden hacerlo” son motivos indicados para esta categoría. La segunda, muestra la disposición natural de la reparación sin tener connotaciones de género, entre las afirmaciones significativas que representan esta categoría están: “porque se rompió” y “porque tiene clavos y se rompió la silla”.

Tabla 23. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer* en la Escena 4.

Categoría	Afirmación significativa
Habilidad	“Ella sabe” “Sí, porque tienen fuerza y pueden hacer eso [gesto de martillar]”
Lógica	“Porque se rompió” “Porque tiene clavos y rompió la silla” “Porque ella la rompió”

De acuerdo a la frecuencia de atribución de *Mujer*, representada en el Gráfico 14, se muestra que menos de la mitad de los sujetos adjudicó la tarea de reparación a las mujeres, y de ellos, poco más de la mitad lo hizo por la habilidad que éstas tienen en este tipo de tareas, mientras que un tercio lo hizo por *lógica*, quitándole el peso de función genérica a esta actividad.

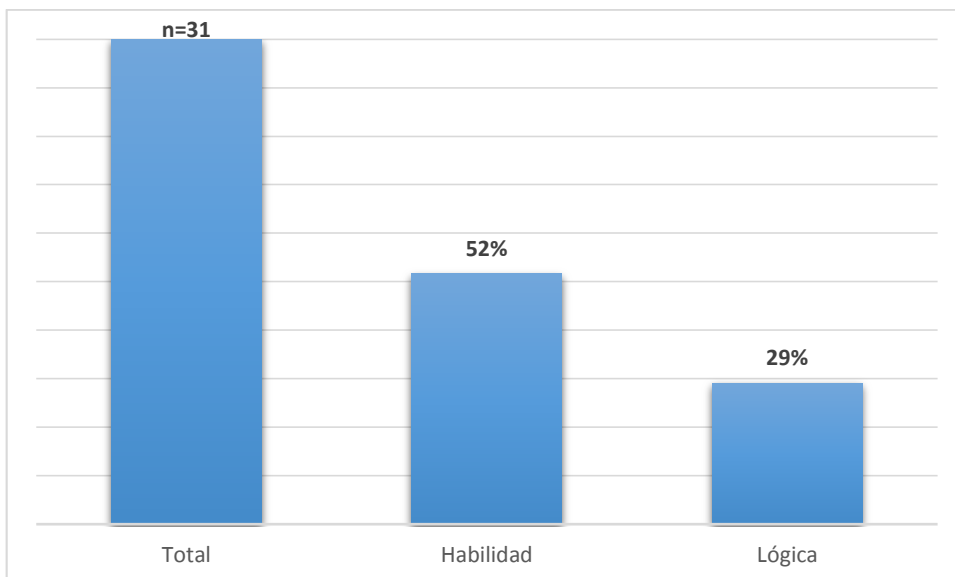


Gráfico 14. Frecuencia de asignación *Mujer* en la escena 4.

Por otra parte, la Tabla 24 muestra las categorías dadas a la no asignación *Mujer* en la escena 4. Las categorías resultantes para la exclusión de la mujer en la reparación de la silla son: a) inhabilidad y b) no es función femenina.

Tabla 24. Afirmaciones Significativas de la No Asignación *Mujer* en la Escena 4.

Categoría	Afirmación significativa
Inhabilidad	“Las mamás no pueden, porque si no se van a lastimar” “Se puede meter un dedo y lastimar o romperlo” “Se rompe la uña, mi mamá la tiene larga, se rompe y duele” “Se corta y se muere”
No es función femenina	“No es trabajo de mamá, es de papá” “Mi mamá hace su trabajo, cocina” “No es su trabajo” “Nada más los hombres”

La primera hace consiste en la falta de destreza o talento de la mujer para realizar la reparación, muestra de esto es “se rompe la uña” y “se corta”. La segunda indica que no es una función dada a las mujeres, sino a hombres, verbigracia: “nada más los hombres” y “no es trabajo de mamá, es de papá”

De acuerdo a la frecuencia de afirmaciones significativas en cada categoría, la mayoría considera que las mujeres no realizan la restauración por inhabilidad, y la minoría con que no es una función propia de mujeres.

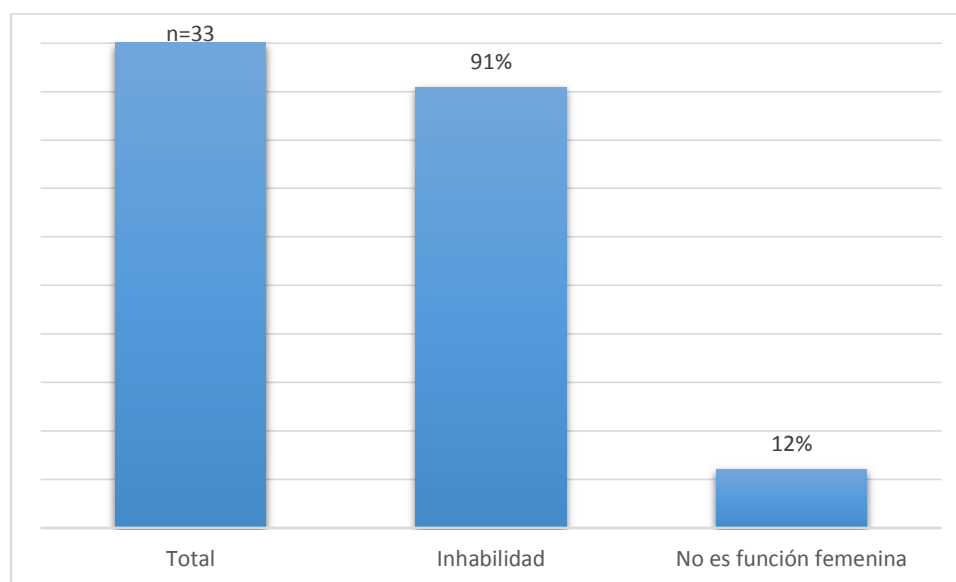


Gráfico 15. Frecuencia de no asignación *Mujer* escena 4

En cuanto a la no función femenina en esta tarea, los resultados parecen concordar con otros que indican que la mujer se dedica casi en su totalidad de las funciones domésticas, que son traducidas principalmente en el cuidado de terceros, procurando su alimentación, salud y supervivencia aún a costa de ellas mismas (Fiecha, García y Nuñez, 2001), sin embargo, es delegado al hombre las reparaciones pequeñas y las funciones exteriores (Vella y Bobes, 2011). Por otro lado, en el sentido de inhabilidad, las justificaciones dadas por los niños y las niñas a través de su discurso, presentan a la mujer con pocas destrezas para la reparación de objetos, debido sobre todo a que *se pueden lastimar*, incluso morir y también a que son poco resistentes al dolor. Sin embargo, esto se basa en un hecho social en el que las mujeres son identificadas con la delicadeza (Martínez, 2004), y no biológico, desde esta perspectiva, las mujeres “reaccionan al dolor de forma más aguda y rápida que los hombres, pero globalmente su resistencia al mismo es mayor” (Moir y Jessel, 1991. P. 10).

### 4.3.1.5 Escena 5: Carrera a pie

La Escena 5 muestra un contexto deportivo, ilustrado por una carrera a pie, y las capacidades de mujeres y hombres para ganar en ésta.

Tabla 25. Afirmaciones Significativas de la Asignación Hombre en la Escena 5.

Categoría	Afirmación significativa
Rapidez	“Está corriendo más rápido” “Corre muy rápido” “Es más rápido” “Él corre muy rápido”
Mayor fuerza	“Las mujeres son débiles, los hombres tienen más poder” “El hombre tiene más fuerza” “El hombre es más fuerte”
Deseo de ganar	“Porque quiere ganar una medalla” “Quiere ganar la carrera” “Porque quiere ganar”

La Tabla 25 denota las afirmaciones significativas de la adscripción *Hombre* en la Escena 5. Las respuestas de los infantes para la adjudicación masculina de la persona que gana en el gráfico se agruparon en tres categorías. La primera se denominó *rapidez*, se compone por frases como: “corre muy rápido”, “es más rápido”, “él corre muy rápido” y similares. La siguiente, *mayor fuerza*, se conforma por aseveraciones como: “las mujeres son débiles, los hombres tienen más poder”, “el hombre tiene más fuerza”, “el hombre es más fuerte”, entre otras. La última, *deseo de ganar*, muestra oraciones del tipo: “porque quiere ganar una medalla”, “quiere ganar la carrera” o “porque quiere ganar”.

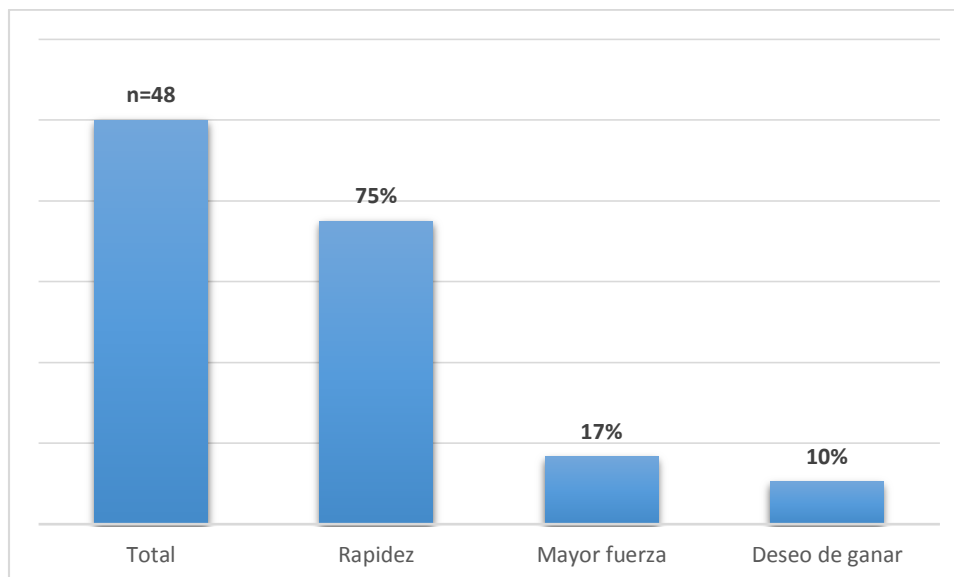


Gráfico 16. Frecuencia de asignación *Hombre* escena 5.

Las categorías de esta escena son bastante transparentes, verbigracia, *rapidez* se forma de frases que contengan la palabra rápido para calificar el desempeño del ganador, la categoría *mayor fuerza* tiene afirmaciones que revelan la idea de fuerza en los hombres o superioridad de fuerza sobre la correspondiente a las mujeres. Mientras que *deseo de ganar* hace referencia a la voluntad para conseguir la victoria. El Gráfico 16 muestra esta proporción de frecuencias y puede notarse que el 75% de la muestra identifica al hombre como el ganador y el 75% de éstos (56% de la muestra total) consideran que gana porque es más rápido, muy rápido o variaciones de esta respuesta.

Tabla 26. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer* en la Escena 5.

Categoría	Afirmación significativa
Rapidez	“Porque va más rápido”
	“Ella corre más veloz”
	“Porque va bien rapidito”
Capacidad	“Corren mucho”
	“Cuando corren mucho, mucho ganan”
	“Porque sí pueden”
Deseo de ganar	“Quería ganar, quería la medalla o el trofeo”
	“Porque también va a querer ganar”

En la Tabla 26 se presentan las afirmaciones significativas de la atribución *Mujer* en la Escena 5. Los motivos de asignación femenina también se divide en tres categorías, la primera nombrada *rapidez* se constituye por aseveraciones como: “porque va más rápido”, “ella corre más veloz” y “porque va bien rapidito”. La segunda, *capacidad*, consiste en frases como: “corren mucho”, “cuando corren mucho, mucho ganan” o “porque sí pueden”. La tercera categoría, *deseo de ganar*, alude a afirmaciones como: “quería ganar, quería la medalla o el trofeo”, “porque también va a querer ganar”, entre otras.

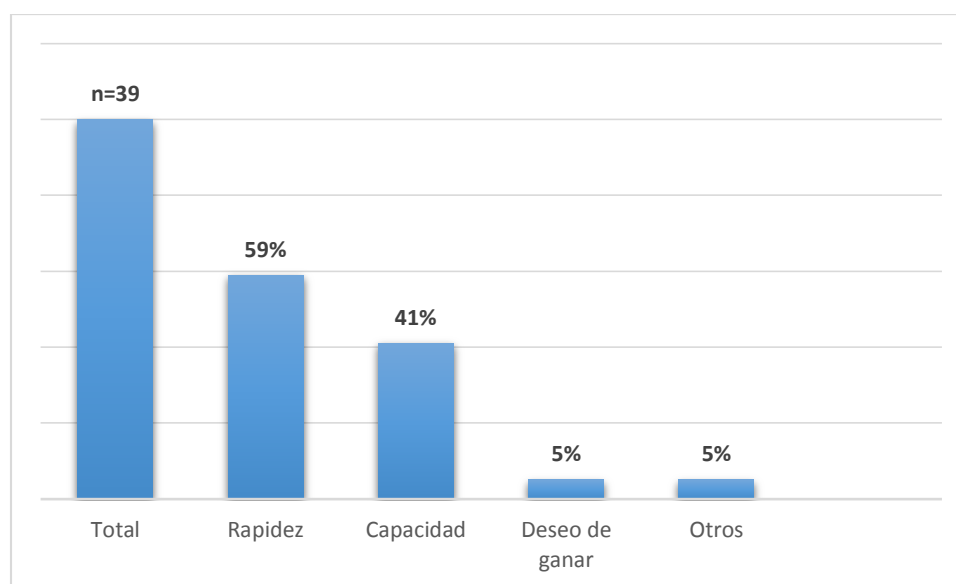


Gráfico 17. Frecuencia de asignación de Mujer en la escena 5

La categoría *rapidez* se forma a partir de afirmaciones que contienen la idea de velocidad como motivo del triunfo, la categoría *capacidad* muestra respuestas que implican que pueden hacerlo por características de su desempeño (v.gr.: corren mucho, sí pueden), mientras que la categoría *deseo de ganar* muestra oraciones que implican voluntad o “querer ganar”. El Gráfico 17 ilustra la frecuencia de las razones dadas para la adscripción *Mujer* como ganadora y la relación de las categorías con respecto al número de sujetos que lo adjudicaron siendo que 23 sujetos calificaron como veloces a las mujeres (36% de la muestra total) y sólo 2 (3% del total) expresaron que ellas tenían el deseo de ganar.



Puede observarse que dos de las tres categorías para los motivos que dan las niñas y los niños en edad preescolar para *Hombre* y para *Mujer* coinciden, a saber: *rapidez* y *deseo de ganar*, aunque hay diferencias en la frecuencia de la atribución, en el primer caso la diferencia es de 20 puntos porcentuales y en el segundo caso es de 5, a favor de los varones. También es posible notar que hay otras dos en la que difieren: *capacidad* para mujeres y *mayor fuerza* para hombres, en las que vale la pena enfocarse porque, como se mostró, ambos denotan ventaja en la ejecución de la actividad, pero no son equivalentes. En el caso de *mayor fuerza*, categoría masculina, hay algunas menciones a que no sólo es más fuerte, sino más fuerte que la mujer. Estas dos últimas serán analizadas con la no asignación a *Mujer*.

La percepción infantil difiere en la atribución de la cualidad *rapidez* a cada sexo, pero descubrimientos en ámbitos diferentes a las ciencias sociales difieren de la afirmación que los sujetos de este estudio realizan. Por ejemplo, el estudio de Letzelter *et al* (1979 en Weineck, 2005)<sup>13</sup> muestra que:

- Los hombres por su mayor estatura superan significativamente la amplitud de zancada de las mujeres;
- pero en igualdad de estatura la amplitud es aproximadamente igual;
- la frecuencia de zancada es similar en ambos sexos;
- la frecuencia de zancada es más importante que la amplitud.

La diferencia entre los sexos, según estas pruebas no parece estar ubicada en la simple determinación biológica de los individuos, sino en habilidades y características adquiridas por entrenamiento.

Otra categoría que coincide en hombres y mujeres, pero no tanto en la frecuencia de adjudicación es el *deseo de ganar*. Un concepto similar es el mencionado por Grosser (1976 en Weineck, 2005), quien dice que *para conseguir*

---

<sup>13</sup><http://books.google.es/books?id=blGKlpVmNrcC&pg=PA374&dq=diferencia+velocidad+f%C3%ADsica+entre+hombres+y+mujeres&hl=es&sa=X&ei=6LAVUCENOr42gW4m4GACA&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=diferencia%20velocidad%20f%C3%ADsica%20entre%20hombres%20y%20mujeres&f=false>

la máxima velocidad posible es necesaria una *tensión máxima de la voluntad*, que es un influjo psíquico determinante que afecta la capacidad de movilización interna. Las respuestas que denotan voluntad en esta investigación, tiene una divergencia estadística del 5% a favor de los varones.

Tabla 27. Afirmaciones Significativas de la No Asignación *Mujer* en la Escena 5

Categoría	Afirmación significativa
Falta de destreza deportiva	“No puede correr muy rápido” “Porque son ancianas que no corren rápido” “Se tropiezan con una roca y no ganan” “Se cansan, también los hombres, pero gana porque es más rápido”
Frecuencia nula de éxito	“Nunca ganan las mujeres” “Sólo los hombres ganan” “Siempre un papá gana”

La Tabla 27 contiene las afirmaciones significativas de la no asignación *Mujer* en la Escena 5. Son dos las causas por las que, según las y los preescolares, las mujeres no pueden ganar. La primera de ellas la contiene la categoría *falta de destreza deportiva*, que se conforma por frases como: “se tropiezan con una roca y no ganan” o “se cansan, también los hombres, pero gana porque es más rápido”, entre otras. La segunda está presente en la categoría *frecuencia nula de éxito*, con aseveraciones como: “nunca ganan las mujeres”, “sólo los hombres ganan” y “siempre un papá gana”.

El contenido de la primera categoría, *falta de destreza deportiva*, indica las desventajas físicas que los sujetos de la muestra adjudicaron a las mujeres, como cansancio o lentitud. Mientras que la *frecuencia nula de éxito* se conforma por menciones sobre que ellas “nunca” ganan o que “siempre” o “sólo” ganan otros. El 39% de la muestra enunció alguna razón de por qué la mujer no puede ganar (véase Gráfico 18).

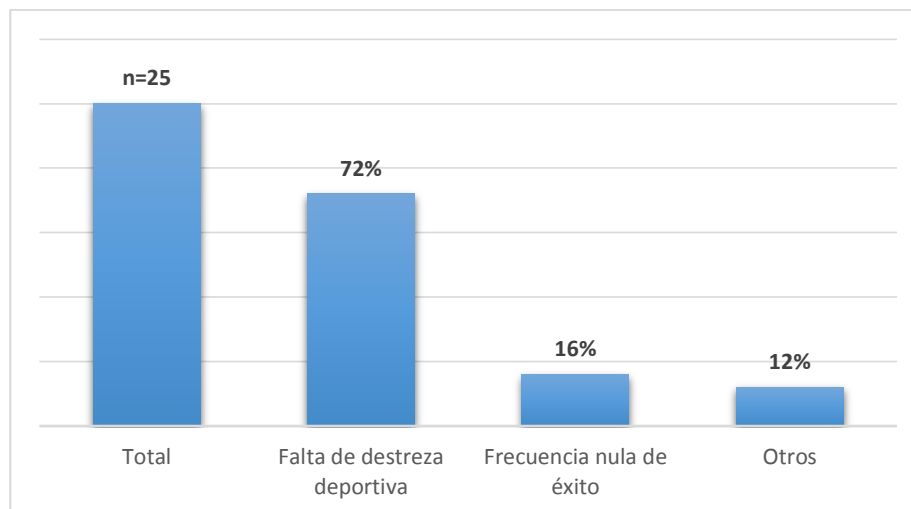


Gráfico 18. Frecuencia de la no asignación *Mujer* en la escena 5.

El hecho de que la mujer sea relacionada con desventajas y menos mención a sus capacidades y el hombre con más habilidades y con *mayor fuerza* son parte de un mismo hecho: los hombres son más diestros en los deportes que las mujeres en el pensamiento infantil. Aunque las diferencias no son significativas en muchos aspectos, por ejemplo, el gasto energético en la realización de muchas actividades físicas es parecido (Williams, 2002), por lo que mujeres y hombres pueden cansarse en igual proporción (no sólo las mujeres, como dicen los sujetos de la muestra); y estudios en atletas de ambos sexos demuestran que las extremidades inferiores tienen una fuerza cercana a la paridad (Lloyd y Ott, 2004). De hecho, no existen diferencias en la masa ósea entre mujeres y hombres en el momento del nacimiento y hasta el inicio de la pubertad. La distinción comienza porque los varones tienen una prepubertad más larga que las mujeres (en quienes comienza antes), su desarrollo óseo continúa antes del aumento de la masa lumbar y al ocurrir tiene como base una masa ósea mayor que las mujeres en el mismo estadio. A pesar de esta disparidad biológica, los autores indican que el pico de crecimiento depende del contenido de mineral óseo, que se consigue a partir de la práctica deportiva, que aporta minerales a los huesos; por lo que se podría decir que una persona activa puede crecer más que una inactiva. Investigaciones recientes demuestran que las mujeres pueden obtener un beneficio similar al de los hombres en el desarrollo de las fibras musculares, a partir del entrenamiento de la fuerza (Harris y Dudley, 2007)

Sin embargo, es “tradicional la falta de atención al desarrollo de la condición física en las mujeres, consecuencias de tabúes y normas ancestrales derivadas de una consideración exclusivamente biologista de las mismas, centradas en la maternidad (Ministerio de Educación, 1996, p. 73). La “menor velocidad de la mujer se explica por el menor nivel de fuerza, y no por parámetros ordinativos” (Weineck, 2005, p. 374) pero, como ya se ha visto, buena parte de la distinción entre sexos en este aspecto se debe a la cultura, pues la fuerza es potencialmente desarrollable en la mujer, al igual que otras cualidad deportivas, empero las actividades que desempeña tradicionalmente no parecen ayudar demasiado en esto.

Aludiendo a lo anterior, la investigación etnográfica de García, Ayaso y Ramírez (2008) muestra la preferencia lúdica de niños y niñas preescolares en el patio de recreo. Las autoras observan que los niños prefieren juegos más activos, como correr y empujarse, juegan a los policías o bomberos; mientras que las niñas se desplazan en las barras o juegan a la reina, la peluquería y otros, en la periferia del patio de juegos. Estos resultados, aunados a las evidencias sobre las similares potencialidades de los sexos, pero su exacerbación en hombres y la falta de atención en mujeres por la cultura, tienen un parecido a las respuestas de los y las preescolares de este estudio al respecto de los que hombres y mujeres *hacen o pueden hacer*.

Resumiendo, con los datos presentados se nota que la idea de una mayor destreza física se relaciona más con los hombres que con las mujeres (incluso en aspectos en que parecen coincidir) en la mente infantil, que tiene muchas creencias negativas sobre las capacidades femeninas, aun cuando las diferencias reales no son tantas, especialmente en la edad preescolar en que los cambios físicos acentuados por la cultura son mínimos.

Para terminar esta sección se hará alusión a lo dicho por Hérbert hace un siglo (en Ministerio de Educación, 1996) que resulta muy actual “la experiencia demuestra que todo lo que el hombre ejecuta de más duro, como el trabajo y el ejercicio, es igualmente ejecutado un día u otro, para estupefacción general, por alguien del ‘sexo contrario” (p. 74).

#### 4.3.1.6 Escena 6: Género y enseñanza-aprendizaje

La Escena 6 representa el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuestiona sobre la posibilidad de presencia de los sexos en ella.

Tabla 28. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Mujer* en la Escena 6.

Categoría	Afirmación significativa
Trabajo	“La maestra saben” “Por eso es maestra” “Porque ella sabe qué hacer” “Le dice a los niños qué hacer”
Ayuda	“Su mamá le quiere ayudar” “Porque ella le quiere ayudar” “Le ayudaría a hacer su tarea”
Incapacidad del infante	“No sabe [la persona del gráfico]” “Porque no sabe [la persona del gráfico]” “A la mejor está confundido [la persona del gráfico]” “No sabe el niño”

En la Tabla 28 se presentan las afirmaciones significativas de la asignación *Mujer* en la Escena 6. Los motivos de ésta dados por la muestra fueron agrupados en tres categorías para su análisis. La primera de ellas, *trabajo*, contiene respuestas como: “por eso es maestra”, “porque ella sabe qué hacer”, “le dice a los niños qué hacer”, entre otras. La categoría *ayuda* se conforma por aseveraciones tales como: “su mamá le quiere ayudar”, “porque ella le quiere ayudar”, “le ayudaría a hacer su tarea”. A su vez, la categoría *incapacidad del infante*, se conforma por frases como: “porque no sabe [la persona del gráfico]”, “a la mejor está confundido [la persona del gráfico]” o “no sabe el niño”, por mencionar algunas.

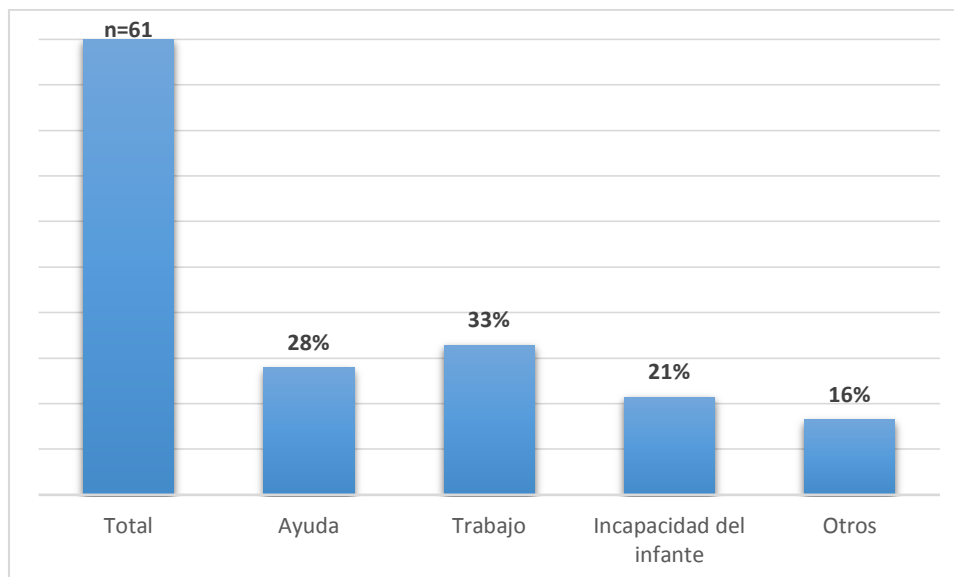


Gráfico 19. Frecuencia de asignación de *Mujer en la escena 6*

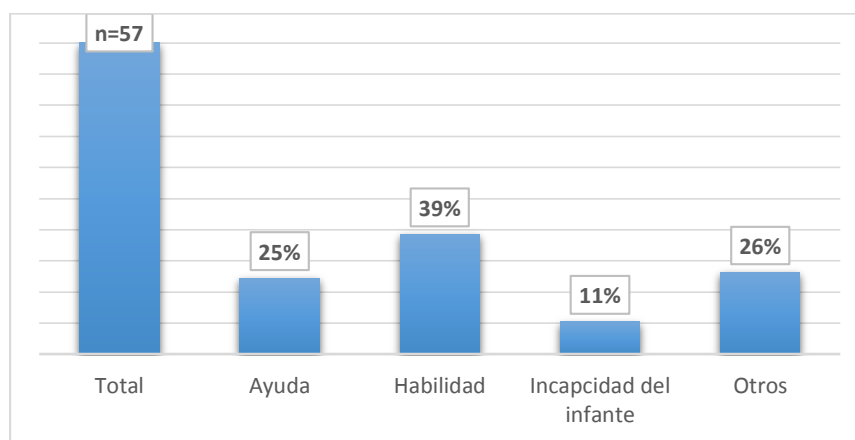
Las razones de designación de esta actividad a *Mujer* consisten, en el primer caso, en la mención de una mujer con profesión de maestra que orienta a la persona de la imagen. La segunda categoría, contiene respuestas que mencionan la palabra ayuda o raíces de la misma (ayudar, ayudaría, etc.). Mientras que la tercera denota afirmaciones que aluden a dificultades de la persona en la escena para realizar la actividad. La distribución de frecuencias se muestra en el Gráfico 19, que tiene el orden mencionado anteriormente. Con excepción de 3 personas de la muestra (5%), el resto aceptó que una mujer puede realizar esta labor.

La mayor cantidad de menciones femeninas en este estudio, recuerda a la realidad en la educación preescolar y a las tareas designadas a las mujeres en México. Para el primer caso, resalta que la licenciatura en educación preescolar, se encuentra entre las cinco carreras de licenciatura más estudiadas por mujeres en el país y, también ellas, representan el 99% de las maestras frente al grupo (Morales, 2000 en Macías y González, 2012). Para el segundo caso, INEGI (2014) muestra que el 90.9% del cuidado de niños, niñas, enfermos y ancianos está a cargo de la mujer. Lo que coincide con la mayor identificación de mujeres en el ámbito de educación y ayuda al menor, pues los sujetos describieron la escena como la realización de un trabajo o tarea con apoyo de la maestra o una mujer.

Tabla 29. Afirmaciones Significativas de la Asignación *Hombre* en la Escena 6.

Categoría	Afirmación significativa
Habilidad	“Porque los hombres son inteligentes” “Porque pueden hacer muchas cosas” “Ellos saben” “También sabe”
Ayuda	“El hombre le ayuda porque no sabe [la persona del gráfico]”
Incapacidad del infante	“Él no puede [la persona del gráfico]” “No sabe escribir [la persona del gráfico]” “No puede hacer la tarea el niño”

La Tabla 29 contiene las afirmaciones significativas de la atribución *Hombre* en la Escena 6. La categorización de respuestas se dividió en tres. La primera categoría se denominó *habilidad* y contiene respuestas como: “porque pueden hacer muchas cosas”, “ellos saben”, “también sabe”. La categoría *ayuda* tiene respuestas parecidas a “el hombre le ayuda porque no sabe [la persona del gráfico]” y la categoría *incapacidad del infante*, se constituye por respuestas como: “no sabe escribir [la persona del gráfico]”, “no puede hacer la tarea el niño”.

Gráfico 20. Frecuencia de asignación *Hombre* en la escena 6.

El Gráfico 20 muestra la distribución de frecuencias de las categorías de la adscripción *Hombre* en la Escena 6, se puede notar que la categoría *habilidad* es la más alta, la cual contiene menciones a las competencias del *saber-hacer* por parte de los varones. Le siguen en frecuencia respuestas diversas (*otros*) que no

presentaban una concordancia evidente, después se presenta la categoría *ayuda* que se formó a partir de respuestas que contenían la palabra *ayuda* o una variación de la misma. Por último, la categoría *incapacidad del infante* refiere afirmaciones en que se notan problemas por parte del personaje de la escena para cumplir con la tarea que ejecuta. Sólo siete personas de la muestra (11%) mencionaron que el *Hombre* no podía realizar esta labor.

En relación a la menor presencia de los hombres en las respuestas, ocurre algo que concuerda con lo dicho por la Resolución internacional de la educación (1998) indica que éstos asisten a

“escuelas donde rara vez ven a hombres trabajando en colaboración con mujeres como docentes, además crecen en hogares donde no se tiene una imagen masculina positiva, se considera necesario analizar las consecuencias que trae todo esto en el aprendizaje de los y las infantes especialmente en materia de estereotipos sociales, prejuicios” (en Macías y González, 2012, p. 30).

Se puede observar en los gráficos estadísticos que las menciones a que *Hombre* y *Mujer* pueden realizar la actividad sólo difieren en un 6% a favor de la segunda, sin embargo, en el caso del hombre no se menciona más que en una sola ocasión la profesión de maestro para designar la presencia de un hombre en la Escena 6, que en el caso femenino es la categoría más puntuada.

Comparando los resultados de acuerdo al género del objeto social evaluado, resulta interesante que en el caso de *Hombre* se resalten habilidades (sabe, puede) en un proporción un poco superior (22 contra 20 menciones) que las mencionadas en el *trabajo* de maestra (quienes también saben y pueden). La investigación de Moreno, Alvarado y Fernández (2008) muestra una tendencia similar en su trabajo con palabras estímulo y su relación con maestros y maestras, que aunque pasaban menos tiempo con los sujetos del estudio, tuvieron más menciones de las actividades que las maestras. De igual manera sucede en un estudio previo de dos de estas autoras (Moreno, Alvarado y Martínez, 2007), en el que la palabra *papá*



desencadenó una mayor cantidad de respuestas, aunque los datos de participación masculina y femenina no son equiparables en el número de horas que pasan las niñas y los niños en casa y en la escuela. Sin embargo, esto podría ser una buena señal en el sentido del cambio deseado en las percepciones infantiles de que el padre ayuda en casa en el cuidado y la educación de sus hijos e hijas.

### 4.3.2 Análisis por escena de acuerdo a la frecuencia de asignación *Hombre y Mujer*

En la aplicación del *Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares*, en su apartado para evaluar la dimensión social a través de escenas, los sujetos atribuyeron una persona que realizaran las actividades representadas en cada una de ellas, así como la posibilidad a que la realice una persona del sexo opuesto. La suma de ellas resulta en la posibilidad total de ejecución, es decir, no importando el orden de aparición de la mención a cada sexo ni el motivo de asignación, significa que pueden realizar la labor en la escena.

Tabla 30. Frecuencia de Identificación por Sexo de las Escenas Sociales.

Escena	Posibilidad de ejecución	
	Mujer	Hombre
Casa desordenada	63	33
Automóvil	59	46
Pelea	50	29
Silla rota	56	31
Carrera a pie	48	39
Género y enseñanza-aprendizaje	61	57

La Tabla 30 presenta la distribución de frecuencias de la adscripción de los objetos sociales *Hombre* y *Mujer* a cada escena. Los datos demuestran que los sujetos identifican actividades particulares para cada género y denotan un sesgo que las identifica como típicamente femeninas o típicamente masculinas. Entre aquellas adjudicadas en mayor proporción a *Mujer* son la *casa desordenada* y el *Proceso enseñanza-aprendizaje*, que representan la realización de labores domésticas cotidianas y la presencia en un contexto educativo. Mientras que las escenas más atribuidas a *Hombre* son el *automóvil*, la *silla rota*, la *carrera a pie* y la *pelea*, cuyos tópicos refieren a la habilidad para conducir, para reparar y para correr, así como la participación en un contexto de pelea

Estos resultados coinciden por lo dicho por otros autores, por ejemplo, Astelarra (2004) indica que históricamente los hombres y las mujeres han desempeñado tareas diferenciadas, por lo que indica que el género “no se asigna sólo a las personas sino a las actividades mismas” (p. 9). Castilleja (1998) señala que para comprender la interacción entre los géneros, es menester “identificar los campos de relaciones sociales que configuran el espacio de participación diferenciada por género tanto a nivel de la comunidad como del grupo doméstico” (, p. 52). Y Crozier (2001) menciona la importancia de la socialización en este aspecto y reconoce que las labores divergentes entre los sexos ocurren desde la infancia, y que no surgen de la nada, sino que mujeres y hombres adultos, con sus diferentes intereses y funciones, conforman el contexto de desarrollo de niñas y niños. De estos resultados, además de la preeminencia estadística desigual en la realización de estas actividades, es posible también resaltar que, independientemente de los motivos de asignación, los y las preescolares consideran que ambos sexos pueden participar en los diferentes contextos sociales.

### 4.3.3 Perfil social femenino y masculino

El perfil social de *Hombre* y *Mujer* muestran divergencias en la distribución de los ámbitos sociales en lo que pueden desempeñarse, así como en los motivos de asignación de las posibilidades. La Figura 14 contiene la distribución de las escenas asignadas a ambos sexos de acuerdo al tipo de respuestas predominantes.



		Puede	No puede
<b>Mujer</b> 	Privado	1. Puede limpiar ropa, comida, planchando/porque es mujer/ Porque es su familia.	4. Se puede meter un dedo y lastimar o romperlo/ No es trabajo de mamá, es de papá.
	Público	6. Por eso es maestra/ Porque ella le quiere ayudar/ No sabe el niño.	2. Porque las mamás no saben maneja/ Porque puede chochar 3. Porque las regañan sus papás/ Se verían mal 5. No puede correr muy rápido/ Nunca ganan las mujeres.
1. Tareas domésticas cotidianas		2. Habilidad para conducir	3. Pelea
4. Tareas domésticas ocasionales		5. Deporte	6. Contexto educativo
		Puede	No puede
<b>Hombre</b> 	Privado	4. Porque las mujeres no saben/ Es su trabajo/ Lo puede hacer/ Se rompió una silla.	1. Los hombres trabajan/ Él no sabe, se quema.
	Público	2. Él sí puede conducir/ Es su trabajo o se va a su trabajo/ Porque la mamá no sabe. 3. Les gusta la pelea 4. Porque sabe reparar cosas. 5. Es más rápido/ El hombre es más fuerte	

Figura 14. Perfil social femenino y masculino  
Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que la figura no muestre, por ejemplo, afirmaciones significativas para *Mujer* en la Escena 5, que refiere a habilidades deportivas, no significa que no haya menciones, sino que la tendencia general de la muestra consistió en mencionar más respuestas a favor a la frecuencia de atribución al varón en esta escena y que en la mujer se presentaran desventajas explícitas para el desempeño de esta actividad, lo que la determina como eminentemente masculina en la mente infantil, ocurre de la misma manera para el resto de las escenas.

La repartición de tareas sociales, al igual que otras partes de la conceptualización de los géneros parece responder a una regla social definida. La teoría de Mead (en Brigido, 2006) plantea que la formación de la persona se realiza a partir de la interacción del infante con *el otro significativo*, que refiere a una persona concreta, encargada de su cuidado y del *otro generalizado* que es un concepto constituido por las reglas morales y los valores dominantes de la sociedad en que se desarrolla. En tanto la persona se desprende del reconocimiento del otro, las potencialidades de los géneros son aprendidas de acuerdo a lo que el infante observa, le es comunicado mediante el lenguaje y más tarde justifica para volver parte de sí, como estos datos demuestran.

## Capítulo 5. Conclusiones

La construcción social de las características de género, supone analizar la formación de la feminidad y de la masculinidad como parte de un mismo fenómeno para la cimentación de la realidad social. La masculinidad y la feminidad representan dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias interpersonales que los individuos usan para interactuar con el mismo medio. Siendo las mujeres quienes son identificadas con lo considerado femenino y los hombres con lo considerado masculino (Centro de Salud, 2005).

Este estudio se insertó en la perspectiva de género, en donde resulta fundamental explicar y entender la feminidad y la masculinidad para poner de relieve la formación e identificación de las sociedades actuales, con ese fin se analizaron éstos conceptos en términos de cuerpos, emociones y contextos de desarrollo de los géneros.

En cuanto a la corporeidad de los géneros, los y las preescolares, significan los cuerpos de hombre y mujer en mayor medida por características sociales como:

- Su forma de vestir, por medio de la distinción entre colores y ropas típicas para cada uno;
- La ornamentación, dada por atavíos, accesorios, modos de portar y estilos impuestos para éstos; y
- El comportamiento social que los transforma, que se refleja en maneras de *ser y actuar*.

En detrimento de:

- Características anatómicas, propias de cada sexo; y
- Características fisiológicas, comunes a todo ser humano.

Las primeras pertenecen a un orden simbólico naturalizado a través de convencionalismos sociales; mientras que las segundas pertenecen al orden físico, siendo las únicas, sobre todo en el caso de las características anatómicas, las que

podrían marcar una diferencia real en los sexos. Las niñas y los niños, por lo general hacen un reconocimiento adecuado de los géneros y los diferencian por cualquier regla cultural aprendida. Parecería entonces, incorrecto hablar de un Perfil biológico de las y los preescolares sobre el Hombre y la Mujer, más bien se tendría que hablar de un Perfil del *cuerpo masculino* y uno del *cuerpo femenino*, en términos de que en el cuerpo no sólo recae lo que representa sino lo que es posible hacer con él (Ramírez, 2006), en otras palabras, para significar el cuerpo, los niños y las niñas toman como referente al cuerpo modificado o vestido y a las posibilidades impuestas socialmente para su acción, enfocándose menos en el orden físico.

En el nivel afectivo o emocional, las niñas y los niños preescolares son capaces de reconocer particularidades en este nivel para hombres y mujeres, valorando para su género emociones más positivas y menos negativas. Sus respuestas coinciden con la formación de su identidad genérica, es decir, que para *ser hombre* se deben excluir las características emocionales femeninas y para *ser mujer* se debe procurar la diferencia emocional con el hombre, por ello es importante para la caracterización afectiva tomar en cuenta lo que es y contrastarlo con aquello que no es.

Por la cantidad de frecuencia el hombre se caracteriza por la *fuerza*, la *valentía*, la *alegría*, el *enojo* y la *maldad*, en tanto que las mujeres por el *amor*, la *alegría*, la *ternura*, la *tristeza*, el *miedo* y el *llanto*. Mientras que las frecuencias de asignación más bajas distinguen lo que no son, así la mujer no representa la *fuerza* y la *maldad*. Y el hombre no se caracteriza por el *miedo* y el *llanto*. Las emociones nombradas para hombres tienden a la actividad y son socialmente más valoradas. En contraste, las emociones designadas a mujeres tienden a la pasividad y la debilidad y cuentan con menor valor social.

En el pensamiento infantil también se hacen ostensibles los diferentes contextos en que se desempeñan los géneros, así como las diferentes actividades que son capaces desempeñar en el ámbito social.

En este sentido, las mujeres tienen como cualidades la realización del trabajo doméstico cotidiano, como lavar, cocinar, recoger, etc. y el cuidado y protección constantes de terceras personas, dejando de lado el trabajo eventual en el hogar debido a que no se percibe éste como su responsabilidad y aún más *ellas* son percibidas con falta de destreza para realizarlo. El hombre, en cambio, efectúa las reparaciones pequeñas, labor ocasional que no exige su participación constante en las labores del hogar, sino sólo su cooperación, además de que éste es considerado como inhábil en dichas labores.

En cuanto a la posibilidad de la expresión de violencia a través de una pelea estudiada en esta investigación, generalmente los hombres siguen siendo aquellos que perpetúan la violencia expresada en estos términos, sin ser considerada como característica de la condición femenina, ya que es reprimida esta conducta en ellas por coacción de otra persona. Cuando se habla de ambos géneros, hombres y mujeres pelean principalmente con sus respectivos cónyuges.

También hay diferencias en la consideración de las habilidades propias de hombres y mujeres, el hombre desempeña mejor labores que requieren habilidades espaciales o físicas como conducir autos o correr, caracterizadas por la superioridad explícita del varón con respecto al desempeño femenino, quienes son consideradas con falta de destrezas y conocimientos para el desempeño de estas actividades.

La posibilidad de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es similar para ambos géneros, pero son los varones, a pesar de su menor mención, quienes tienen más adscripciones de capacidad, sin embargo son las mujeres quienes tienen mayor presencia y se relacionan con la profesión de maestra.

Estos resultados confirman que los y las preescolares son capaces de discriminar características biológicas (aunque no se valen principalmente de éstas para describir los cuerpos masculinos y femeninos) emocionales y actividades típicas (roles) de un género u otro, así como de dar razones de ello.



## 5.1 Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares

En base a todas consideraciones, referidas en el apartado anterior, se puede concluir que la hipótesis acerca de que el concepto de masculinidad y feminidad que tienen los y las preescolares corresponde a la percepción social tradicional y hegemónica que tiene la sociedad mexicana (hombre activo, mujer pasiva) (Ferrerías, 2013), es confirmada; demostrando así que:

Para conceptualizar la feminidad, los y las preescolares, adjudican a la mujer propiedades sociales que recuerdan el roles y estereotipos tradicionales hegemónicos, en los que éstas son delegadas a dos ámbitos: por un lado el privado en donde tienen la obligación del cuidado de terceras personas a través de la realización de quehaceres domésticos; por otro lado, el educativo a través de su profesión y labor de madre; basando su desarrollo en el éxito en éstos. Además de que son menos aptas en actividades físicas, espaciales y de reparación. También, las mujeres se ven obligadas a transformar más su cuerpo con respecto al hombre, valiéndose de vestimenta, atavíos y accesorios que demuestren su feminidad. Y aún más, se les impele a la pasividad de carácter a través de la manifestación de emociones como amor, tristeza, miedo y llanto y la negación de emociones como maldad y fuerza, típicamente relacionadas con la violencia.

La conceptualización de masculinidad se basa en modelos hegemónicos, en el que el hombre es relacionado con la violencia y la firmeza de su carácter expresada en la manifestación de su fuerza y valentía y en la evitación de las expresiones emocionales de miedo y llanto. También se caracteriza por su desenvolvimiento en ámbitos públicos como el deporte y el trabajo. Además, se le considera más hábil en tareas físicas, espaciales y de reparación e inhábil en los quehaceres domésticos cotidianos. Por otro lado, la construcción de su cuerpo está basada en la evitación y oposición de características femeninas.

Con esto, se concluye que la concepción de masculinidad y feminidad para los y las preescolares implica que, pertenecer a un género conlleva no parecerse al otro, ni emocional, ni social ni corporalmente; generando concepciones rígidas de

las identidades, los roles y los estereotipos que perpetúan las desigualdades e inequidades entre los géneros, lo que constituye una de las raíces de la violencia de género. Confirmando con esto que su lenguaje denota ideas subyacentes similares al discurso de los adultos para referirse a los géneros.

La importancia de esto radica en que si “el machismo engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar el mantenimiento de actitudes discriminatorias contra las mujeres y contra hombres cuyo comportamiento no es adecuadamente ‘masculino’” (Palacios, 2013), entonces, el pensamiento de estas niñas y niños sería eminentemente machista, por lo que si estos sujetos fueran personas adultas y mantuvieran este pensamiento se perpetuaría todo aquello que genere violencia simbólica y manifiesta. Convirtiendo a los géneros, en factores de riesgo para la salud física y mental, tanto como para la violencia.

## 5.2 Recomendaciones o sugerencias

Steven Pinker (2003), escribió:

“La reducción de la violencia a pequeña y gran escala es una de nuestras mayores preocupaciones morales. Deberíamos emplear cualquier instrumento intelectual al alcance para comprender qué hay en la mente humana y en la organización social que lleva a las personas a herir y matar tanto” (p. 447).

Tal vez no todos los tipos de violencia llevan a la muerte de las personas involucradas en ella, aunque algunos casos extremos de violencia de género (como lo revisado anteriormente en este mismo estudio), como suele ocurrir cuando un sexo ataca a otro, o por cuestiones de género se *ataca* al cuerpo mismo y repercute en la salud. Debido a los riesgos que el género representa para los individuos de una sociedad, debe ser una preocupación social modificar los modelos sociales que la provoca, como aquellas que se relacionan con el género, empezando desde la infancia.

Una de las primeras herramientas para la comprensión del tema de la violencia es la investigación. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2006), recomienda que la problemática de la violencia debe delimitarse conociendo sus expresiones para poder prevenirla y erradicarla.

Algunas acciones han sido emprendidas ya en nuestro país a través de cursos-talleres, como el *Curso-taller: El enfoque de género en la educación preescolar* desarrollado por el Instituto Nacional de las Mujeres que es dirigido al personal docente de preescolar y tiene como presupuestos que los “primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo de las capacidades individuales y sociales de las personas” (INMUJERES, 2005, P. 5), por lo que es la edad idónea para pensar en una intervención y que en “la familia y en la escuela se establecen las condiciones bajo las cuales las personas interactuarán en la sociedad” (*ibid*),

determinando esto el lugar específico donde se puede llevar a cabo esta intervención. Otra muestra de este tipo de esfuerzos para llevar la perspectiva de género al preescolar es el *Curso-taller Prevención de la violencia desde la infancia* (INMUJERES, 2006), cuyo objetivo es proporcionar herramientas teórico-metodológicas a maestros y maestras de esta población, al igual que el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (Leñero, 2009).

A diferencia de los anteriores, *Sembrando la igualdad de género: acciones educativas para la infancia* (SCJN, 2011) es un proyecto conformado por un conjunto de libros, desarrollado por la Comisión de Equidad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Su objetivo no sólo se dirige a sensibilizar al profesorado, sino que se utiliza durante el ciclo escolar con los infantes.

Estas acciones muestran una perspectiva de la situación actual en México, en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000 en Leñero, 2009) recomienda las siguientes prácticas en el salón de clases para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo:

- Utilizar el lenguaje incluyente.
- Respetar sus diferencias.
- Tener mayor apertura para realizar actividades, cantos y juegos sin distinción de género.
- Ser más tolerantes en cuanto a escuchar y dar sus opiniones.
- Reflexionar sobre sus distintos puntos de vista y establecer debates.
- Hablar sobre sus sentimientos, deseos y estados de ánimo sin temor a la estigmatización o al rechazo.
- Establecer medidas, reglas de respeto y resolución de conflictos.
- Incrementar la participación de las niñas en educación física, su iniciativa en clase, apropiación de los espacios, indagación e inventiva; favorecer su autonomía y valoración, así como una mayor libertad para expresarse oral y corporalmente (p. 10).

La relevancia de que la intervención se inicie en los años preescolares es que en esta etapa los sujetos muestran un uso espontáneo de la violencia, especialmente en los varones, pues en las niñas, según estudios, estas conductas se regulan a más temprana edad que en los varones (Tremblay, 2002 en Henao, 2006), lo cual puede deberse al proceso de adquisición del género, que muchas teorías localizan su desarrollo en la primera infancia (Jayme y Sau, 2004). Al respecto, Claramunt (2006) señala que en esta adquisición “se aprende a exhibir, tolerar o inhibir la conducta violenta” (p. 73).

Los datos proporcionados por el presente estudio revelan que los modelos tradicionalistas sobre los géneros ya están presentes en la mente de los y las preescolares, lo cual plantea una pregunta: ¿Qué clase de personas estamos formando como sociedad? Por todo esto es importante realizar intervenciones en este grupo poblacional para promover una reducción de la violencia que se transmite generacionalmente a través de intervenciones dirigidas a concientizar a educadoras y educadores sobre la importancia de la escuela que “[...] por su gran influencia, no bien delimitada y en ocasiones transgredida por la expectativa de madres y padres, de fungir como continuidad y/o sustituto de la familia” (Valenzuela et al, 2004, p. 6), Es importante realizar acciones y esto debido a que “los individuos rara vez son moldeados totalmente por la cultura de su sociedad” (Espinar, 2007, p. 43) y siempre hay posibilidades de cambio, si se realizan las prácticas adecuadas.

Es importante realizar acciones y esto debido a que “los individuos rara vez son moldeados totalmente por la cultura de su sociedad” (Espinar, 2007, p. 43) y siempre hay posibilidades de cambio, si se realizan las prácticas adecuadas, además de incidir en la mente infantil a través de sus propias reflexiones, como en el modelo de Filosofía para Niños de Lippman () que invita a las niñas y los niños a pensar en su mundo cotidiano y cuestionarse sobre él, aplicada con perspectiva de género.

### 5.3 Bibliografía

Infante Gama, V. (2004). La masculinidad desde la perspectiva de género. En J. del C. Chávez Carapia (coord.), *Perspectiva de género*. (pp. 57-82). México: Plaza y Valdés.

Martínez Barreiro, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. En Papers, n° 73, pp. 127-152.

Vygotsky, L. (1995). *Thought and Language*. (Trans. J. P. Tosaus Abadía). Bogotá: Fausto Editores.

Fine, C. (2011). *Delusions of Gender. How our minds, society, and neurosexism create difference*. (Trans. J. Castilla Plaza). Barcelona: Roca Editorial de Libros, S. L.

Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2008). *Social Psychology*. (Trans. M. Haro, D. Klajn, G. López y A. Morando). Madrid: Panamericana, S. A.

Moir, A. y Jessel, D. (1991). *El sexo en el cerebro*. Madrid: Planeta.

Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.

Ortega Raya, J. (). *Simone de Beauvoir: su aportación a la discusión sobre género*. Barcelona: Ateneo Teológico-Lupa Protestante

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Chaves Jiménez, A. R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare* [en línea], vol. 16, pp. 5-13. (Diciembre): [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014] Disponible en REDALYC: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704010.pdf>

Ferreras Díez, J. (2013). *Hacia una nueva humanidad libre y responsable: Una visión del mundo y de la educación en el tercer milenio*. Madrid: Verbum.

Real Academia Española. (2001). Perfil. En *Diccionario de la lengua española*. (22.ªed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=Perfil>

Real Academia Española. (2001). Cooperar. En *Diccionario de la lengua española*. (22.ªed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cooperar>

Real Academia Española. (2001). Lógica. En *Diccionario de la lengua española*. (22.ªed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=l%C3%B3gica>

Real Academia Española. (2001). Feminidad. En *Diccionario de la lengua española*. (22.ªed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=feminidad>

Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.

Olvera Serrano, M. (2007). Sociología, cambios conceptuales y temporalidad. En G. Zabudovsky Kuper (coord.) *Sociología y cambio conceptual: de la burocracia y las normas, al cuerpo y la intimidad* (pp. 41-69). México: Siglo XXI.

S. Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.

Serra Puche, M. C., Lazcano Arce J. C. y de la Torre Mendoza, M. () Explotación prehispánica de recursos en el sur del valle de Tlaxcala: una perspectiva de género. En P. Alberti Manzanares (coord.) *Género, ritual y desarrollo sostenido en comunidades rurales de Tlaxcala*. (pp. 199-226). México: Plaza y Valdés.

Pérez de Armiño, K. (2000) *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. España: Icara y Hegoa

Tellez, A. y Verdú, A. D. (2001) El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, n. 2, pp. 80-103

Sánchez López, Ma del P. (2003). *Mujer y salud: familia, trabajo y sociedad*. Madrid: Díaz de Santos

Tepichin, A. M., Tinat, K. y Gutiérrez de Velasco, L. (coordinadoras) *Los grandes problemas de México. Tomo 8. Relaciones de género*.

Ortega Raya, J. (2011). *Simone de Beauvoir: su aportación a la discusión sobre género*. Barcelona: Ateneo Teológico-Lupa Protestante

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Brigido, A. Ma. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas.

Cabello Garza, M. L. y Arroyo Rueda, Ma. C. (2013) La obesidad paradójica: Construcción de una imagen corporal contradictoria, *Comunitania, Revista internacional de trabajo y ciencias sociales*, (6) (97-119).

Campos Muñoz, A. y Sanz Esponera, J. (2004) Discurso de Ingreso: "*Cuerpo, Histología y Medicina De descripción microscópica a la ingeniería tisular*". Madrid: Real Academia Nacional de Medicina.

Castilleja González, A. (1998) Jarácuaro, pueblo productor de sombreros. Un estudio de Género. en Mummert y Ramírez (Eds). *Rehaciendo las diferencias: identidades de género en Michoacán y Yucatán*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Chávez, S. y J. Cervantes (2010). *Identidad de género a través de animales marinos en niños de estrato socio-económico alto*. Puerto Vallarta, México: Inédito.

Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM.

Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Escobar Melo, H. (2006). *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Kessler, S. J. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. New York: University of Chicago Press.

Kogan, L. (1993). Género-cuerpo-sexo: Apuntes para una sociología del cuerpo. *Debates en sociología*. (18) (35-57)

Moreno S. Ma. A., Alvarado H. V., Martínez, D. y Fernández G. (2008). Identidad Infantil y Sexualidad. "niños fuertes, niñas sumisas" ¿Sexualidad Complementaria? *Memorias en Extenso del III Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades*. Enero-Abril, Vol. 111, Núm. de lista 36. Medellín. Colombia

Ortega, M., L. Rubio y R. Torres (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. *Estudios sobre las familias*, (4) (5-20).

Pinker, S. (2003). *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Ediciones Paidós Iberoamérica.

Rodrigo, M.L. y Val, P. (2008). Miradas desde la historia: Cuerpo y lo corporal en la sociedad medieval. En Gil, M. y Cáceres, J. (Coords.), *Cuerpos que hablan: Géneros, identidades y representaciones sociales* (p.p. 17-90). España: Ediciones de Intervención Cultural.

Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. De L. y Díaz Mundo, A. V. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y*



*preescolar*. (Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100606.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf) el

Astelarra, J. (2004). Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Bericat Alastuey, E. y Sánchez Bermejo, E. (2008). *Balance de la desigualdad de género en España. Un sistema de indicadores sociales*. España: Centro de Estudios Andaluces.

Mulet, B. ().

## 5.4 Anexos

### 5.4.1 Cuestionario: Concepto de masculinidad y feminidad en preescolares para el aplicador o la aplicadora.

Edad:	Sexo:	M	F
Tipo de escuela: Pública Particular	Núm. de hijos:		
Madre T MadreNT PadreT PadreNT	Núm. de hijo dentro de la fratria:		
Estructura familiar:	Nuclear	Monoparental	Extensa

#### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

##### PRIMERA PARTE: ESQUEMA CORPORAL

¿Qué características físicas tiene un hombre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué características físicas tiene una mujer? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

##### SEGUNDA PARTE: ASIGNACIÓN DE EMOCIONES

MUJER			HOMBRE		
Alegría	Tristeza	Enojo	Alegría	Tristeza	Enojo
Vergüenza	Sorpresa	Valentía	Vergüenza	Sorpresa	Valentía
Ternura	Maldad	Asco	Ternura	Maldad	Asco
Travieso	Miedo	Amor	Travieso	Miedo	Amor
Fuerza	Llanto	Confusión	Fuerza	Llanto	Confusión
Positivos:	Negativos:		Positivos:	Negativos:	

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### TERCERA PARTE: ASIGNACIÓN DE ROL

#### Escena 1:

RECONOCIMIENTO:      Sí          No

¿Quién es? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hace él o ella? \_\_\_\_\_

¿Podría hacerlo una persona del otro género? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### Escena 2:

RECONOCIMIENTO:      Sí          No

¿Quién es? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hace él o ella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Podría hacerlo una persona del otro género? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### Escena 3:

RECONOCIMIENTO:      Sí      No: \_\_\_\_\_

¿Quiénes son? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hacen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Podría hacerlo HH, MM, HM? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Qué es ser hombre? \_\_\_\_\_

¿Qué es ser mujer? \_\_\_\_\_

¿Hay uno mejor que otro? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Escena 4:

RECONOCIMIENTO:      Sí          No

¿Quién es? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hace él o ella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Podría hacerlo una persona del otro género? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Escena 5:

RECONOCIMIENTO:      Sí          No

¿Quién gana? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hace él o ella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Podría ganar una persona del otro género? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Escena 6:

RECONOCIMIENTO:      Sí          No

¿Quién es? \_\_\_\_\_

¿Por qué lo hace él o ella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Podría hacerlo una persona del otro género? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

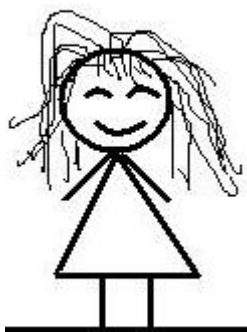
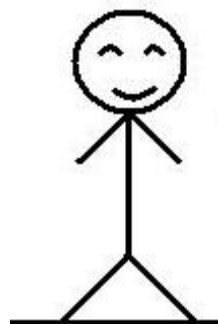
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



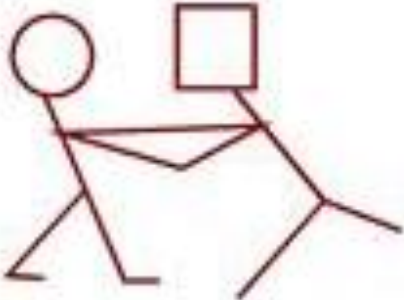
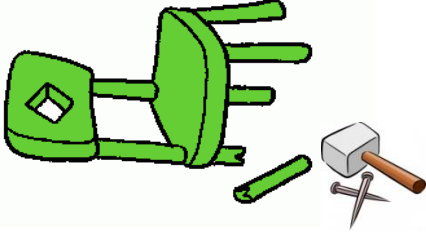

## 5.4.2 Materiales para la parte dos: Asignación de emociones

### 5.4.2.1 Plantilla de emoticonos



**5.4.2.2 Tabla de asignación emocional: Mujer-Hombre****MUJER****HOMBRE**

### 5.4.3 Tabla de escenas sociales para la parte tres: Asignación de rol.

<p>Escena 1</p> 	<p>Escena 2</p> 
<p>Escena 3</p> 	<p>Escena 4</p> 
<p>Escena 5</p> 	<p>Escena 6</p> 