

**Universidad de La Habana  
Facultad de Psicología**



# Trabajo de Diploma

**La comprensión y la vivencia de género en escolares menores: ¿Influyen las láminas de su libro de texto?**

**Autora: Yaima Pérez Pérez**

**Tutora: MSc. Daymí Rodríguez López**

**Ciudad de La Habana, 2008  
"Año 50 de la Revolución"**

*“(...) lo importante es construir una nueva cultura de género que se base en la solidaridad entre hombres y mujeres como principio ético-político, que implique el reconocimiento del otro, de la otra, la defensa de la libertad y del poder personal y grupal para ambos géneros, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin distinción de género, clase, región, nacionalidad o raza (...)*

(Lagarde, 1999)

*A mi mamá y a mi papá, por ser las personas que siempre están junto a mí, apoyándome incondicionalmente y contribuyendo a mi felicidad, que cada día hacen suyos mis éxitos, deseándome amor y cariño, que estuvieron en el día a día, sacrificándose, en este largo camino; por ser mi impulso y mi inspiración, por ser mi aliento, mi fuerza y seguridad.*

*Agradezco a las personas que me han ayudado a vivir la carrera desde el placer:*

- ❖ Primeramente a mi mamá y a mi papá por ser mis orgullosos, por estar siempre dispuestos, por ser mis tesoros, por las horas de desvelo que pasaron junto a mí.
- ❖ A mi tutora, que durante todo este tiempo me ha llevado en este camino, por permitirme crecer, en lo profesional y en lo personal, y por poder contar con su apoyo y dedicación sin límites de tiempo.
- ❖ A un encanto indispensable en mi historia, a mi sobrino, por darme tanta alegría.
- ❖ A mis hermanas por ser adorablemente comprensivas, por darme su apoyo y cariño.
- ❖ A mi familia, por su incondicionalidad, por estar siempre presentes, por saber que puedo contar con su cariño, ayuda y comprensión, especialmente a mi abuelo, a mis abuelas, a mis tíos y a mis primos.
- ❖ A mi tía que desde que era pequeña me ha tenido como su niña, por enseñarme que el cariño y el amor de la familia es el tesoro más grande que uno puede tener, por hacerme crecer en lo material, enseñándome que con eso solo, no eres nadie.
- ❖ A mi Yumy (hermana, amiga, ejemplo), por estar siempre, por quererme como hermana, por sus atenciones y todo el amor que me da, por estar siempre a mi lado, por lo mucho que nos queremos.
- ❖ A mi herma Lulú, por sus llamadas, su disposición, su cariño, por el aliento que me da, por quererme tanto.
- ❖ A Tony, por su apoyo, quien estuvo dispuesto desde el comienzo de mi carrera a ayudarme.
- ❖ A mis amigas y amigos que hicieron de mi etapa estudiantil, una experiencia grandiosa, por ser tan especiales, por poder siempre contar con todos y todas, especialmente:
  - ❖ A Ivian, por su apoyo desde el comienzo de la carrera, como amiga y hermana.
  - ❖ A Ruby, Yeny, Dania, Lana, por haber tenido la oportunidad de haber iniciado y atravesado juntas, muchos trabajos de la carrera, por los momentos que pasamos en Cubanacán, por los momentos en que estudiamos juntas, por las buenas y malas de la beca.
- ❖ A Yaima, por su cariño, su apoyo, por tener siempre para mí un espacio grandote, por compartir juntas los años de la carrera.
- ❖ A la Mailyn, por estar siempre dispuesta, por todas las risas, los viajes, y los momentos que compartimos juntas.
- ❖ A Yanareta, por dedicarme parte de su tiempo, por su compañía, por ayudarme con los anexos.

- ❖ A Lisi y a Yadi por intercambiar experiencias y consejos, por su compañía, porque siempre me dieron apoyo, cariño y comprensión.
- ❖ A Rayza, por sus cariños, sus atenciones, y su apoyo en todo momento.
- ❖ A Yaimara, por todos los buenos momentos, por demostrarme su cariño, por darme un espacio en su familia y en su vida.
- ❖ A Yaima, por darme siempre todo su apoyo, por el espacio en su cuarto y por lo buena que es como amiga.
- ❖ A Dagmaris, por sus enseñanzas, por estar al tanto de mí, por su amistad, por enseñarme a citar, por aclarar mis dudas.
- ❖ A Midy y a Ary por sus enseñanzas, por compartir juntas.
- ❖ A Miki, Ale, Mauro, Erne, Ramsés, Abelito, Ariel, Michel, Yohanis, Yanet, Angélica, Dayanis, por sus cariños, sus alientos y por su disposición a ayudarme.
- ❖ Al Robe, por ser un encanto de persona, por tener siempre un cariño que ofrecer, por su compañía, por dedicarme tanto tiempo y mantenerse a mi lado.
- ❖ A Wilito por mantenerse al tanto de sus niñas.
- ❖ A Reny, por su apoyo, sus consejos, sus regaños cariñosos, su ayuda, por impulsarme a culminar esta investigación, por estar siempre dispuesto a colaborar.
- ❖ A Dorito y a su familia por mantenerse al tanto.
- ❖ A Oraldo y Glibis, por ser tan buenos y especiales, porque siempre me han dado su apoyo sin restricciones.
- ❖ A Mirtica (porque sirve hasta para remedio), Redonet, Carmen, Uvaldina, Osmel, su mamá, que se portaron muy bien conmigo.
- ❖ A mis vecinos y vecinas, por cada espacio de apoyo, por preocuparse por mí, por estar al tanto cada fin de semana, en especial a mi caro querida (Eida) y la flaca (Are).
- ❖ A Sidney y a Roiman por su ayuda en el Joven Club.
- ❖ A todos los profesores y profesoras que sin lugar a dudas dejan su impronta en sus educandos.
- ❖ Quisiera agradecer especialmente, a los pies pequeños que me alentaron con su entusiasmo y sonrisas, a su profesora Dayana, y a todos sus padres y madres.

*Gracias por ser protagonistas de una vida que agradezco sin descanso, por enseñarme las señales que me llevaron a no desistir del sueño, sino a llegar a él.....*

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 1  |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....                            | 5  |
| 1. El género como categoría .....                                    | 5  |
| 1.1 Género: una mirada desde la historia.....                        | 5  |
| 1.2 El sistema sexo-género.....                                      | 6  |
| 1.3 Estereotipos de género.....                                      | 8  |
| 1.4 Perspectiva de género .....                                      | 10 |
| 1.5 Teorías para el estudio del género.....                          | 11 |
| 1.6 La SSD del escolar: la formación del género.....                 | 21 |
| 2. Género y Educación.....   | 25 |
| 2.1 Antecedentes del género en la educación.....                     | 25 |
| 2.2 Influencia de la escuela en la socialización de los géneros..... | 27 |
| 3. Sobre la comprensión.....   | 30 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO II. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....                      | 33 |
| 1. Fundamentación del problema de investigación.....                 | 33 |
| 2. Problema de Investigación.....                                    | 35 |
| 3. Objetivos.....  | 35 |
| 3.1 Objetivo general.....  | 35 |
| 3.2 Objetivos específicos.....                                       | 35 |
| 4. Preguntas de investigación.....                                   | 35 |
| 5. Principales definiciones conceptuales empleadas.....              | 36 |
| 6. Categorías e indicadores para el análisis.....                    | 39 |

|   |     |
|---|-----|
| 7. Grupo de estudio .....                     | 44  |
| 8. Metodología empleada.....                  | 45  |
| 9. Métodos y técnicas empleadas.....          | 45  |
| 10. Procedimiento.....                        | 50  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 52  |
| <br>  |     |
| CONCLUSIONES.....                             | 94  |
| <br>  |     |
| RECOMENDACIONES.....                          | 96  |
| <br>  |     |
| BIBLIOGRAFÍA.....                             | 97  |
| <br>  |     |
| ANEXOS.....                                   | 102 |

### Resumen

Aunque se han producido cambios en los modos de concebir los géneros, no es menos cierto que, las transformaciones sociales exigen necesariamente tiempo.

En el logro de escalar roles equitativos, se abogan por nuevos modos de concebir la feminidad y la masculinidad, y se enfrentan viejas y nuevas problemáticas, en las que desafiamos estereotipos milenarios, y concepciones androcéntricas, sexistas y tradicionales que han trascendido miles de generaciones.

Considerando que en la actualidad los modelos genéricos se revolucionan y que cada ser humano desempeña un papel activo en el proceso de subjetivación de la cultura, aunque la influencia de los agentes socializadores es muy importante en el proceso de comprensión de significados y sentidos -más en determinadas etapas del ciclo vital que en otras-, pretendemos mirar la comprensión de género desde las nuevas perspectivas.

La presente investigación pretende constatar la posible influencia de los medios educativos (es especial, las láminas del texto de lectura de primer grado) en la formación de conceptos (el de género), se deriva como problema de investigación: ¿Cómo influye la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género en escolares menores? y como objetivo general: valorar la influencia de la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género de escolares menores.

La memoria escrita se organiza en tres capítulos. El primero, aborda las consideraciones teóricas relacionadas con el objeto de estudio. El segundo, sintetiza el procedimiento metodológico y en el tercero, se analizan e interpretan los resultados obtenidos, para finalmente ofrecer conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

### Introducción

Asistimos hoy a un auge creciente en las investigaciones de la temática de género y a un avance constante y sostenido hacia la utilización de sus resultados en el perfeccionamiento de la sociedad<sup>1</sup>, así como el crecimiento en los estudios de las ciencias sociales que se enriquecen cada vez más con los aportes de estas investigaciones.

Las transformaciones macrosociales generadas en el marco del proyecto social cubano han producido modificaciones esenciales en la situación social de las mujeres cubanas como grupo social, convirtiéndolas en sujetos protagónicos del cambio ocurrido en la sociedad.

Sin embargo, las conquistas de las mujeres cubanas no suponen un proceso de lucha ya culminado y han sido alcanzadas tras un camino difícil de transitar, estando mediadas, en muchas ocasiones, por la subordinación e inferioridad de las mismas, prevaleciendo la contradicción formada entre su protagonismo social y la existencia de valores y relaciones construidas desde una cultura patriarcal.

El concepto de género que ha prevalecido tradicionalmente ha creado estereotipos y costos personales y sociales tanto para las mujeres como para los hombres; pero lo cierto es que ser mujer ha tenido mayores costos.

A pesar de los logros alcanzados, queda un largo camino por recorrer. En nuestra cotidianidad, el patriarcado y el machismo continúan dejando sus huellas. Se impone, como parte de nuestra realidad, la superioridad del hombre, ya sea de forma directa o indirecta a través de los distintos agentes socializadores y los medios de comunicación.

Uno de los agentes socializadores que presenta gran importancia en el proceso de transmisión de la experiencia y el conocimiento acuñado como una “verdad”, es la escuela. Ella tiene como misión formalmente declarada, la educación y formación integral de las nuevas generaciones.

---

<sup>1</sup> Fernández, L. (s/f).

A los efectos de que la educación es la fuerza motriz del desarrollo humano, y uno de los procesos de enculturación por excelencia, la conjunción dialéctica de lo social (interpersonal) y lo emergente individual (intrapersonal) es imprescindible en la promoción del desarrollo, evitando la simplificación del conocimiento y enriqueciendo las investigaciones en las ciencias sociales, haciendo énfasis en la complejidad, desde una mirada multidisciplinaria<sup>2</sup>.

Un papel protagónico en la educación escolar lo tienen los libros de texto, los cuales pueden ser empleados eficazmente para la transmisión de nuevos paradigmas, al resultar un valioso medio comunicativo y educativo; sin embargo múltiples investigaciones -que preceden a la presente- evidencian que sus páginas están cargadas de sexismo.

Considerando que en la actualidad se abren nuevas puertas en los estudio de géneros -orientadas, ya no a la socialización del mismo, sino a nuevas perspectivas que se vuelcan a los procesos que evidencian cómo cada ser humano desempeña un papel activo en la subjetivación de los modelos genéricos-, así como la importancia que desempeñan las láminas en la formación de conceptos. La presente investigación se dirige a valorar la influencia de la comprensión de láminas en la vivencia de género en escolares menores.

El género, visto desde los seres humanos como “*consumidores y protagonistas activos*” de sus propias vivencias, no ha sido muy trabajado con anterioridad en nuestro país, lo cual es una desventaja de salida para cualquier investigación sobre el tema, claro que también se podría ver como una ventaja relativa por la posibilidad que ofrece de ser inéditos en la temática. Considerando la situación problemática anterior, la presente investigación se propone como problema de investigación el siguiente: ¿Cómo influye la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género en escolares menores?

Nuestro objetivo general es: Valorar la influencia de la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género en escolares menores.

---

<sup>2</sup> Parafraseando a Fariñas, G. (2007).

Pretende abordar la categoría vivencia desde los postulados teóricos del enfoque histórico-cultural y mostrar que la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado influye en la vivencia de género de escolares. Nuestros resultados podrían convertirse en herramientas para futuras investigaciones.

Su utilidad, considero que básicamente reside en la posibilidad de concienciar, como partes del proceso educativo la importancia de una formación en valores equitativos y la necesidad de perpetuar –desde los medios educativos- la realidad a la que aspiramos y no estereotipos sexistas. Resulta importante además, asumir la vivencia como unidad de análisis, pues favorece una mirada compleja para el desarrollo personal del escolar y de esta manera, contribuir a su formación sistemática e integradora y al despliegue de sus potencialidades creadoras<sup>3</sup>, permitiendo un crecimiento personal que le permita al niño y la niña una apertura ante las dificultades de un mundo tan cambiante –también en cuestiones de género-, como es el que nos ha tocado vivir.

Para el estudio nos apoyaremos en el libro de texto de lectura de primer grado, como instrumento pedagógico portador de pautas culturales que influyen en la subjetividad del estudiante, y en la conformación de su cosmovisión en torno a los géneros.

En nuestro primer capítulo, la memoria escrita aborda los aspectos teóricos relacionados con el objeto de estudio. El segundo, sintetiza el procedimiento metodológico y en el tercero, se analizan e interpretan los resultados obtenidos para finalmente ofrecer conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

La investigación responde al interés de constatar cómo escolares vivencian el género a partir de la comprensión de láminas y comprobar si promueven o no, un desarrollo humano desde la equidad, y el despliegue de las potencialidades, de manera que, a través de la práctica educativa y la gestión escolar se evite la simplificación del conocimiento y se brinden a los niños y niñas las mismas oportunidades para su desarrollo como seres humanos.

---

<sup>3</sup> Fariñas, G. (2007).

La novedad está en que la tesis está incursionando en un campo inexplorado en el marco de la educación cubana, y que es de gran importancia y actualidad para el desarrollo y el progreso de la ciencia, desde la óptica interdisciplinaria, profundizando en la complejidad del desarrollo.

Con la consideración de este constructo teórico, gana el pensamiento científico en cuanto a su potencialidad integradora y a la vez gana en cuanto a su potencialidad para percibir y profundizar en la variabilidad compleja del desarrollo y de la realidad<sup>4</sup>. Se trata de apelar a nuevos códigos que reflejen la nueva realidad respecto a lo que se considera femenino y masculino.

Se incorpora paulatinamente a nuestra cotidianidad, la realidad de que tanto la mujer como el hombre escalan roles equitativos en la sociedad. Enfrentar esta realidad constituye un reto, asumirla es ya un desafío, en el que los medios de comunicación tienen un compromiso social que se traduce en velar por la educación y pensamiento creativo de sus receptores.

---

<sup>4</sup> Fariñas, G. (2007).

### Capítulo I: Consideraciones Teóricas

#### 1. El género como categoría.

##### 1.1 Género: una mirada desde la historia.

En el decursar de nuestra historia varios acontecimientos y organizaciones promovieron y/o agudizaron la explotación y la discriminación de la mujer, las cuales han ocupado una posición de subordinación que se ha reproducido de generación en generación, haciéndose evidente el poder de los hombres. Veamos por ejemplo:

Las religiones, han contribuido a la discriminación de la mujer: nacida de la costilla del hombre -según estudios bíblicos-.

La posición secundaria de la mujer se ha visto ligada -también- a una determinada estructura familiar que diferenciaba los roles de género, tal es el caso de la Grecia clásica en la cual los derechos de la mujer no aumentaron con respecto a las civilizaciones egipcia y mesopotámica.

En el mundo musulmán, al igual que en el romano, la familia era esencialmente patriarcal; el padre de la familia ejercía su poder sobre la esposa, hijos y criados. La poligamia era corriente entre los ricos, pero los pobres eran monógamos por necesidad.

Las mujeres se han encontrado en una situación de desventaja en la mayoría de las sociedades tradicionales; su educación muchas veces se limitó a aprender habilidades domésticas y no tenían acceso a posiciones de poder. El matrimonio fue una forma de protección, aunque con una presión casi constante para dar a luz hijos, especialmente varones; generalmente las mujeres casadas adquirían el estatus de su marido, vivían con la familia de él y no disponía de ningún recurso en caso de malos tratos o de abandono.

Muchos son los ejemplos que evidencian la discriminación de la mujer, a los cuales podemos hacer referencia, hubo, sin embargo, algunas excepciones. Un ejemplo de ello lo constituyen la antigua Babilonia y Egipto, donde las mujeres tenían derecho a la propiedad.

En la Europa medieval podían formar parte de los gremios artesanos. En ocasiones las mujeres ostentaban autoridad política, como las madres superiores de los conventos medievales. Algunas mujeres instruidas se lograron destacar en la antigua Roma, en China y durante el renacimiento europeo.

La incorporación de las mujeres al trabajo durante la revolución industrial del siglo XIX inició el proceso de integración femenino al empleo remunerado. La Revolución Industrial permitió a las mujeres de las clases bajas trabajar en las nuevas fábricas pero las condiciones de trabajo no eran buenas y sus salarios, inferiores a los de los hombres. Al mismo tiempo se consideraba que las mujeres de la clase media y alta debían permanecer en casa como símbolo decorativo del éxito económico de sus maridos. La única alternativa para las mujeres respetables de cualquier clase era el trabajo como profesoras, vendedoras o doncellas.

Serían incontables los ejemplos que muestran la subordinación de la mujer. Aún en la sociedad actual, que hay grandes conquistas a favor de la mujer, existe discriminación. Quedan otros tantos ejemplos, lo incuestionable es la visión androcéntrica y sexista que ha prevalecido en el desarrollo de la sociedad.

### **1.2 El sistema sexo-género.**

En la década del 60, el género comenzó a ser utilizado en las ciencias sociales con una acepción específica; a diferencia de sexo, que tiene una connotación biológica. El género no viene en los genes, no está en los cromosomas, ni tiene que ver con las características específicas de orden biológico de las personas. Es utilizado para designar un conjunto de actitudes, comportamientos y normas que las culturas<sup>5</sup> le atribuyen a cada uno de los sexos de manera diferenciada. Este conjunto de características que se le asignan a ambos sexos, en realidad son históricas, por eso decimos que las características son “atribuidas”.

---

<sup>5</sup> Como advirtió Simone de Beauvoir, <<no se nace mujer, sino que se llega a serlo>>, cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social. Frase expuesta en su libro *El Segundo sexo a mitad del siglo xx* (1949).

El hecho “atributivo” es histórico. La hipótesis es que podemos repetir el mito —que es parte de la ideología dominante—según el cual todo lo que somos las mujeres y los hombres es “natural” y tiene un origen “sexual”. Este mito tiene un contexto social, pues lo que quiere decir la expresión “natural” es que somos seres determinados por la ideología.<sup>6</sup>

Según Maturana, H. (1994) “(...) *somos seres biológicos que existimos en espacio cultural, una vez que las diferencias sexuales de hombres y mujeres son biológicas, pero como la vivimos es un fenómeno cultural*”<sup>7</sup>. Es por eso que en cada sociedad, e incluso en cada época, se esquematiza y se vivencia lo tradicionalmente aceptado como femenino o masculino como algo normal, como un fenómeno natural.

El género es una asignación cultural, por lo que las cualidades asignadas a hombres y mujeres son un producto social, incluso, muchas de las actividades y los papeles sexuales que han sido adjudicados hace miles de años en estos momentos se encuentran en un período de cuestionamiento.

En ese sentido el género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas.<sup>8</sup>

Podemos definirlo entonces como el “*conjunto de atributos, atribuciones y características asignadas a los sexos. Tiene un carácter histórico y se desarrolla en un contexto social determinado. Crea órdenes sociales complejos, conformando una forma de ser y actuar que responde a un patrón cultural. Incluye la dimensión sexual aunque no se restringe a ésta*”.<sup>9</sup>

El género es una categoría que abarca, ciertamente, lo biológico, pero además lo social, lo psicológico, lo económico, lo político y lo cultural. La categoría género analiza la

---

<sup>6</sup> Parfraseando a Lagarde, M. (1996).

<sup>7</sup> Maturana, H R, Verden-Zoller, Guer-da. (1994, p. 13).

<sup>8</sup> Ampliar información en: Lamas, M. (1996).

<sup>9</sup> Lagarde, M. (1996, p. 51).

síntesis histórica que se da entre estos elementos; implica al sexo pero no reduce a él sus explicaciones.

Los tabúes propios del sistema sexo - género se construyen a partir de una realidad: la diferente anatomía de hombres y mujeres. Se le da un tratamiento diferencial al hombre y a la mujer en función de la pertenencia a uno de los elementos de este sistema de género: femenino o masculino. Se les asigna un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento, que en cada cultura, en cada sociedad, en cada momento histórico, es totalmente distinto.

### 1.3 Estereotipos de Género.

Los estereotipos de género constituyen un subtipo de los estereotipos sociales y representan creencias que las personas desarrollamos acerca de cuáles son y deberían ser los rasgos personales de hombres y mujeres. Se analiza a través de las siguientes dimensiones: características psicológicas, roles y apariencia física.<sup>10</sup>

Estos determinan las opiniones de las personas, así como dirigen sus expectativas con respecto a los demás. Se espera de ambos géneros que expresen determinadas características y desempeñen papeles específicos dentro de las sociedades. De esta manera, mujeres y hombres podrían adaptar sus comportamientos y roles en función de lo esperado socialmente.

Los estereotipos constituyen un caso especial de categorización, es decir, a partir de una serie de variables físicas y/o sociales asignamos a las personas a grupos y organizamos la información disponible sobre ellas. Ellos circunscriben un grupo de creencias sobre las características, comportamientos o rasgos de la personalidad que se consideran propias de grupos de personas. Generalmente esas creencias son generalizadas, rígidas y poco científicas, así como llevan a homogenizar a todos los miembros de esos grupos.<sup>11</sup>

Los estereotipos responden a elementos de carácter cultural y tienen un fuerte condicionamiento social e incluyen tanto creencias positivas como negativas y tienden a ser compartidos por los miembros de una sociedad, no son uniformes para todas las sociedades, en tanto a que resultan influenciados también por el momento socio histórico

---

<sup>10</sup> Mayor información en: Bosch, E.; Ferrer, V; Gili, M. (1999).

<sup>11</sup> Parfraseando a Bosch, E.; Ferrer, V; Gili, M. (1999).

concreto, sin embargo son muy resistentes al cambio debido a razones psicológicas, sociales y culturales enraizadas.

Desde la mirada de los estereotipos de género se trata de la manera tradicional de pensar lo femenino y lo masculino, por ejemplo, cuando imaginamos a lo femenino desde el mundo privado y afectivo y a lo masculino desde el mundo público, social y racional, así como desempeñando cada uno de ellos roles relacionados básicamente con estos espacios.

Muestra de algunos estereotipos sobre las características femeninas y masculinas, (según Investigaciones realizadas por Calderón, S. A. y Muñoz, Ch. S (1998) son por ejemplo:

- Características femeninas: suave, dulce, sentimental, afectiva, intuitiva, atolondrada, impulsiva, superficial, frágil, sumisa, dependiente, protegida, tímida, recatada, prudente, maternal, coqueta, voluble, seductora, bonita, insegura, pasiva, sacrificada, abnegada, puede llorar, monógama, virgen, fiel, etc.
- Características masculinas: duro, rudo, frío, intelectual, racional, planificado, profundo, fuerte, dominante, autoritario, independiente, valiente, agresivo, audaz, sobrio, estable, conquistador, seguro, activo, cómodo, no lloran, polígamo, infiel, experto, etc.

Desde la mirada de los estereotipos de género se concibe a la mujer en el mundo privado con aptitudes para los roles domésticos y al hombre se piensa como dueño del espacio público y social y apto para los puestos de dirección. A través del rol de género se prescribe cómo debe comportarse un hombre y una mujer en la familia, en la escuela, en la sociedad y con el otro sexo. Por lo que los roles de género establecen estereotipos que condicionan expectativas diferentes para los roles femeninos y masculinos.

Los estereotipos de género no sólo se hacen visible en las cualidades atribuidas a hombres y mujeres, tampoco en los roles que estos desempeñan, sino además en la división sexual del trabajo, según la cual existen ocupaciones para y de hombres y otras de mujeres. De esta manera las mujeres se desempeñan en ocupaciones relacionadas con las ciencias sociales y los hombres, en el área de las ciencias puras o exactas.

### 1.4 Perspectiva de género

La perspectiva de género constituye en la actualidad, un pilar fundamental del quehacer científico. Esta construcción sociocultural representa una dimensión desde la cual se puede comprender la realidad. Tener en cuenta que crece, se complejiza y problematiza en la comprensión de esta realidad, ha brindado nuevas aristas en los estudios de las ciencias sociales que se enriquecen cada vez más con los aportes de esta perspectiva.

*" Nada tan alejado de la perspectiva teórico-metodológica de género, cuya pretensión es contribuir a una cosmovisión de la humanidad que no se focalice en el hombre, como de hecho ha ocurrido en el pensamiento científico androcéntrico, que excluye a la mujer como si esta no fuera una parte activa de la realidad social material y del saber. No se trata de una exclusión para crear una nueva" <sup>12</sup>*

Lagarde, M. (1996), plantea que la perspectiva de género surge como respuesta a la enajenación de la mujer con relación a la dinámica social, logrando así, enjuiciar la posición de cada cual en la sociedad, las normas, valores y representaciones con respecto a hombres y mujeres. Es por ello que se sustenta en la teoría de género y se basa en el paradigma cultural del feminismo desde una visión histórico-crítico.

Coincidiendo con estos autores, se trata de ver e interpretar los fenómenos sociales en donde se insertan las relaciones entre lo femenino y lo masculino. A partir de esta nueva visión de la diferencias entre los géneros, se analiza en cada sociedad y en cada circunstancia las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre lo femenino y lo masculino.

La perspectiva de género y los estudios en esta dirección poseen vital significación al revelar los rasgos sexistas que han estado y están presentes en el ejercicio del poder, en la formulación de políticas sociales y en su puesta en práctica, en la enunciación de normativas jurídicas vigentes y su instrumentación en la vida cotidiana. Permiten entender el por qué de las desigualdades entre hombres y mujeres y proponer vías para lograr la equidad.

---

<sup>12</sup> Fleitas Ruiz, R; González Olmedo, G. y Proveyer Cervantes, C. (1997, p.64).

Hoy se aprecia una creciente introducción de esta perspectiva en los estudios de pregrado y postgrado en las universidades, se defienden tesis de licenciatura, maestría y doctorado en este tema. Este creciente quehacer en la temática, posibilita un avance constante y sostenido, lo que posibilita el perfeccionamiento de la sociedad.

Convendremos, entonces, en la idea de que se hace necesario en el contexto actual, incorporar la perspectiva de género en la sociedad, y en el caso que nos concierne, en el aula, en la escuela.

*“Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras (...)”*<sup>13</sup>

Es ya la perspectiva de género un compromiso en la ciencia y en la vida cubana, es la reflexión, la dedicación y la pasión por promover cambios en las actitudes de las personas, en las políticas, en las producciones culturales y en todos los ámbitos de la realidad para continuar fomentando la equidad social en esta dirección.

En palabras de Fernández, L.<sup>14</sup>, la perspectiva de género supone una resignificación de lo que hasta hoy se ha estado entendiendo por hombre-mujer, masculino-femenino, privado-público, maternidad-paternidad.

### 1.5 Teorías para el estudio del género

Tres son las teorías clásicas que han intentado explicar el desarrollo del concepto de género: la teoría psicoanalítica, la teoría cognitiva y la teoría del aprendizaje social, veamos brevemente, algunas de sus ideas centrales.

*Las teorías psicoanalíticas.*

El complejo de Edipo, el complejo de Electra y la identificación están en la base de la teoría psicoanalítica de Freud y sus seguidores.

---

<sup>13</sup> Tomado de Lamas, M. La perspectiva de género. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm> . Consultado el 26 de octubre de 2007.

<sup>14</sup> Fernández, L. Mujeres y estudios de género en Cuba. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Disponible en: [http://www.sociologiadip.unimib.it/abcd/Intern\\_pdf/MUJER-CUBA.pdf](http://www.sociologiadip.unimib.it/abcd/Intern_pdf/MUJER-CUBA.pdf). Consultado el 11 de diciembre de 2007.

Freud (1935) explica su teoría de la adquisición de los roles masculino y femenino señalando que el proceso de identificación con el género ocurre en la medida en que el niño va superando la rivalidad con su progenitor del mismo sexo -provocada por el deseo sexual de poseer al del sexo opuesto. Las consecuencias de esta etapa tanto para niñas como para niños son culpabilidad y miedo, que se resuelven gracias a la adopción por parte del niño de una conducta apropiada al género y del código moral del padre del mismo sexo.

Para los teóricos psicoanalíticos los apegos emocionales a los padres y la identificación con el padre del mismo sexo constituyen los elementos más significativos.<sup>15</sup>

Otras teorías centran su atención en el papel de la comunicación y la relación con el otro en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los individuos como base fundamental para el desarrollo de la identidad de género, tal es el caso de:

### *Las teorías del aprendizaje:*

Los teóricos del aprendizaje sostienen que los niños y las niñas se identifican con modelos. La identificación es la adopción de las características, creencias, actitudes, valores y conductas de otra persona o grupo.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la identificación ocurre cuando el niño o niña observa e imita uno o más modelos personales, en los primeros años de vida, los modelos a observar e imitar son ante todo los padres. Además los padres y madres tratan en forma distinta a los niños y niñas desde el momento que saben su sexo, a esta actitud se le llama socialización diferencial, que repercute tanto en la identidad como en el rol de género.<sup>16</sup> Los padres pueden elogiar a sus hijos varones por no llorar cuando se han hecho daño, por ejemplo, pero a sus hijas pueden advertirles más bien sobre los riesgos del juego que utiliza la fuerza bruta.

Maccoby (1966) plantea que este tipo de aprendizaje puede ser más intenso dentro de grupos de compañeros segregados por el sexo, en donde, desde los primeros años preescolares, los niños adquieren estilos de juego y habilidades sociales típicas del

---

<sup>15</sup> Matheu, M. (2005).

<sup>16</sup> Para ampliar información consultar: Hernández, G. (2007).

género, incluyendo las estrategias para influir sobre los demás. Fagot y Hagen (1991) ofrecen la idea de que se critica más a los chicos que a las chicas por querer jugar con juguetes que no son apropiados al género y que se les gratifica más por jugar con juguetes para chicos. Ya desde la edad de un año hasta los cinco años, se desanima a los niños a que jueguen con muñecas<sup>17</sup>

Otros teóricos como Bandura (1984) defienden la idea de que los niños aprenden mucho sobre su género y conducta moral a base de observar a otras personas, especialmente a personas a las que perciben como cariñosas, poderosas y parecidas a sí mismos. Los padres constituyen modelos importantes durante la infancia, aunque también influyen los modelos del barrio, de la escuela o guardería o de los medios de comunicación.

Beal (1994, citado por Matheu, M. 2005), considera además la influencia de la sociedad en sentido amplio (todos, cualquier persona) enseña a los niños cuáles son las conductas que se consideran apropiadas al género de cada uno. Si los padres dividen las tareas del hogar de la forma típica, asignando a la responsabilidad del hombre el jardín, el coche y la basura, y a la de la mujer, la cocina, la limpieza y la compra, lo más probable es que los niños sigan también los roles tradicionales asignados a cada género.

Podemos resumir que los teóricos del aprendizaje ponen de relieve los procesos de reforzamiento y de reproducción de modelos que tienen lugar no sólo en el hogar, sino en todos los entornos del niño.<sup>18</sup>

### *Las teorías cognitivas:*

A diferencia de la teoría del aprendizaje esta teoría sostiene que el niño copia el comportamiento de los adultos, no para obtener recompensa, sino para lograr su propia identidad. (Kohlberg, 1972).

Los teóricos cognitivos se centran en la comprensión que tienen los niños sobre las diferencias de género masculino-femenino, y en la forma como las percepciones cambiantes que tienen los niños sobre el género motivan sus esfuerzos para comportarse de forma coherente con el papel que corresponde a su propio género.

---

<sup>17</sup> En: Matheu, M. (2005).

<sup>18</sup> Matheu, M. (2005).

Cognición incluye comprensión, razonamiento, pensamiento, resolución de problemas, memoria. El interés por los procesos cognitivos subyacentes a los conceptos relacionados con el desarrollo psicosexual se encuentra en trabajos de varias décadas (Lippman 1922, Allport 1954, Hartly 1960). La figura más representativa es Lawrence Kohlberg (1966).<sup>19</sup> Dentro de los conceptos básicos de la teoría de Kohlberg se encuentra la constancia de identidad de género. Considera que la identidad de género no llegará a constituirse como categoría lógica, sino hasta que el niño alcance el período de operaciones concretas y con ello la conservación. La identidad de género se construye en los primeros 7 años y se inicia con el aprendizaje verbal de los calificativos niño y niña, los cuales aplican correctamente a su persona aproximadamente al final del segundo año de vida.

La motivación de los niños pequeños para comportarse de forma apropiada al género deriva de sus esquemas de género, de las formas como organizan su conocimiento sobre las personas en términos de categorías y evaluaciones basadas en el género. Los niños adquieren los esquemas de género muy pronto en la vida porque nuestra sociedad establece muchas distinciones, relacionadas con el género de las personas, que los niños pequeños pueden comprender con mayor facilidad. (Bem, 1981 citado por Ortega, C., 1994).

Para los teóricos cognitivos la creciente comprensión de los esquemas de género por parte del niño constituye el aspecto primordial junto con las características de estos esquemas en la sociedad en sentido amplio.<sup>20</sup>

Independientemente, de que estas teorías han centrado su atención en aspectos diferentes, en ellas existe en común, la existencia de modelos de géneros que influyen en nuestro proceso de identificación e interiorización de lo que resulta femenino y masculino. Los padres, familiares, amigos, grupos, se erigen como modelos sociales que pautan normas “recompensadas” por la sociedad acerca de cómo debemos ser y qué debemos hacer.

---

<sup>19</sup> Revisar: Ortega, C. S. (1994).

<sup>20</sup> Matheu, M. (2005).

Estas teorías, consideramos, quedan atrapadas en la socialización de los géneros, sin embargo, no cuestionan el papel activo del propio sujeto en su desarrollo, consideramos, que no debemos obviar que somos seres sociales, y que incluso, muchas de nuestras conductas las aprendemos por imitación, sin embargo, la formación de los géneros supone un proceso complejo, donde no solo interviene la cultura y la sociedad, sino además otras cuestiones de orden psicológico y biológicos, diríamos más, interviene una relación multicausal y compleja de varios determinantes.

Consideramos que el Enfoque Histórico Cultural, ofrece un cuerpo teórico que, tomándolo como referencia, nos permite entender con mayor claridad, y complejidad el proceso de comprensión de los géneros, pues ofrece un conjunto de ideas, categorías y principios que potencian una visión dialéctica, sistémica e integradora de la temática que abordamos, así como permiten enriquecer el abordaje de la compleja realidad del desarrollo<sup>21</sup> humano.

El Enfoque Histórico Cultural, cuyo creador fue L. S. Vigotsky (1896-1934) centra su atención en el desarrollo integral del hombre, determinado por la experiencia socio histórico cultural. Su base filosófica es el marxismo dialéctico e histórico. Para este autor, la psique específicamente humana la constituyen las funciones psíquicas superiores, las cuales, a su vez, son funciones del ser corporal, histórico y social que es el hombre.

Comprende las experiencias como parte de una práctica social, histórica, dinámica, compleja y contradictoria que pueden ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica - entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante-. Dichas experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; y pueden ser leídas desde el lenguaje y en las relaciones sociales que se establecen en contextos.

---

<sup>21</sup> El desarrollo es un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza – como señalara L. S. Vigotsky - "por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas a otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución, por la entrelazada relación entre los factores internos y los externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación" (Vigotsky, 1987, p.151).

Al decir de Fariñas, G. (2001) uno de los aportes fundamentales del Enfoque Histórico Cultural fue sentar las bases para el desarrollo del pensamiento complejo, dinámico en la Psicología. L: S Vigotsky anticipó con su propuesta lo que hoy en día se le conoce como paradigma de complejidad.

No fue pensada para estudiar al hombre en un contexto y época específica; tampoco para comprender o explicar fenómeno o características aisladas. Ella nos habla de cualquier ser humano, en cualquier circunstancia, y trata de comprenderlo y explicar su desenvolvimiento, desde la posición activa que estos tengan en su contexto histórico cultural, es decir, desde la situación social del desarrollo que determina el desarrollo humano.<sup>22</sup>

Dentro de este arsenal teórico metodológico, encontramos principios y categorías que permiten entender con claridad el desarrollo<sup>23</sup> del hombre de forma integradora y sistémica; un ejemplo de esto tiene que ver con la forma en la cual se analiza el medio y la relación que establece el individuo con este, nos referimos a la situación social del desarrollo (SSD), entendida como aquella relación peculiar, única, especial e irrepetible entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectoria que permiten al individuo adquirir nuevas propiedades de la personalidad, considerando a la realidad social como la primera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.<sup>24</sup>

La SSD tiene como unidad de análisis, al decir de Vigotsky, la vivencia: relación afectiva del individuo con el medio, categoría que integra lo adquirido hasta el momento, con lo externo. Se trata de la subjetivación o interiorización de la experiencia, o sea, explica cómo cada ser humano vive su situación como única e irrepetible.

---

<sup>22</sup> Fariñas, G. (2004).

<sup>23</sup> Se concibe al desarrollo como un proceso de automovimiento, movido por contradicciones internas y caracterizadas por la aparición de lo nuevo que no existe en niveles anteriores. Así el desarrollo se da a través de etapas, alguna de ellas críticas en las cuales se reducen, se extinguen y se supeditan unos procesos a otros.

<sup>24</sup> Parafraseando a Febles, M y Canfux, V (2001).

Estas vivencias y experiencias son de naturaleza y contenido afectivo cognitivo, consciente e inconsciente, social y personal o individual y como precisa Vigotsky tienen una orientación biosocial, relacionan el medio con la personalidad.<sup>25</sup>

*“El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias”.*<sup>26</sup>

Al decir de Domínguez, L. (2005), la vivencia es una categoría esencial para el estudio de la personalidad y su caracterización destacada por L. S. Vigotsky (1935) como categoría fundamental para comprender la forma en que el medio o entorno afecta el sistema de necesidades y motivos del sujeto y la actitud que el mismo adopta hacia la realidad externa.

La vivencia se vincula a los sentidos psicológicos que se van conformando en el sujeto. De esta forma: *“La personalidad constituye una subjetivación de la realidad en forma de sentidos psicológicos y opera en el plano de los sentidos psicológicos. Es una configuración de sentidos psicológicos un espacio subjetivo donde se constituyen progresivamente sentidos de modo diferenciado, los cuales adquieren mayor intensidad en la medida que se van articulando entre sí, formando reales configuraciones.”*<sup>27</sup>

El ser humano, abocado a una etapa de desarrollo se encuentra en una unidad de elementos personales y ambientales, posee vivencias que guarda de una forma u otra en su memoria, de forma latente y experimenta otras nuevas vivencias provenientes de sus relaciones con el mundo real, dinámico, del medio con el que interactúa y que se transforma constantemente como resultado del carácter cambiante de las relaciones sociales: económicas, laborales, organizacionales, familiares etc.

Estos cambios son percibidos por el sujeto, pero no inciden linealmente, pudiendo acumularse una gran cantidad de información sin entrar en contradicción con las

---

<sup>25</sup> Vigotsky, (1996, p. 383).

<sup>26</sup> Arias, G. (2005).

<sup>27</sup> Fernández, L. (2003, p.299).

vivencias internas existentes, pero que pueden ir creando las condiciones para la aparición de contradicciones, que a su vez llevan a las crisis.

La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño (a). Debe ser entendida como la relación interior del niño y la niña como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es de algo; no hay vivencias sin motivos, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal.

La teoría moderna introduce la vivencia como unidad de conciencia, es decir, como unidad en la cual las propiedades básicas de la conciencia figuran como tales. La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia.

En los estudios sobre el aprendizaje, la vivencia conserva su valor de primera unidad compleja. Mirando hacia el interior de la vivencia como la unidad de lo cognitivo-lo afectivo, pudiéramos revelar otras unidades. La primera asunción sería la vivencia como unidad de análisis primigenia, pues esta sustenta la concepción de la situación social del desarrollo (la relación de unidad del sujeto con su ambiente). Esta relación es de naturaleza subjetiva, pues involucra al sujeto en su situación. Cualquier otra dinámica unitaria, habría que estudiarla dentro o desde la vivencia.<sup>28</sup>

*“Las unidades de análisis constituyen el prisma, a través del cual se puede estudiar el desarrollo humano, pero es la vivencia la unidad originaria que sustenta todas las posibles unidades de análisis complejo. Se trata entonces de colocar un prisma dentro de otro, siendo la vivencia el prisma matriz. El estudio de cualquier unidad de análisis, siempre debe partir del examen de la vivencia”.*<sup>29</sup>

Para Vigotsky se trata de la relación afectiva del niño (a) con el medio. Para comprender exactamente qué influencia ejerce el medio sobre el niño, y por consiguiente cómo

---

<sup>28</sup> Tomado de Fariñas, G. (2007, pp. 121-122).

<sup>29</sup> Fariñas, G. (2007, p.122).

determina el curso de su desarrollo, hay que comprender el carácter de las vivencias del niño, el carácter de su relación afectiva con el medio.<sup>30</sup>

Desde este punto de vista el sujeto y la realidad social dejan de verse como entes separados que interactúan, para convertirse en entidades que se integran en un significado-sentido específico y vivencial que no deja de tener de individual y único pero a la vez reproduce lo social.

Si partimos de la categoría género como una construcción biosociocultural, estamos partiendo del condicionamiento social de nuestros comportamientos, sentimientos y formas de pensar, que aunque sólo existen a través de nosotros, también resultan independientes de nosotros mismos en la medida en que pertenecen a esa realidad social que heredamos.

El ser humano desde que nace, a pesar de que recibe un legado cultural -cimentado en la diferenciación genérica-, no se relaciona de manera pasiva con él; es necesario una elaboración personal que permita la interiorización de la misma: primero en un plano externo, es decir de interacción puramente formal y de conocimiento, y segundo en un plano interno, cuando cada una de las vivencias se integran al sistema de vivencias que acumula el individuo, adquiriendo un sentido personal para este. Aunque esta teoría parte de la influencia determinante de lo social, la explicación del desarrollo va más allá: hasta dónde lo social se convierte en individual y cómo ello transforma nuevamente lo social.

El principio de interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico es también trascendente a la hora de entender el proceso de identificación genérica. Desde este enfoque el niño (a), cuando nace, es solo un candidato a hombre o mujer, que a través de los procesos de actividad y la comunicación se relaciona con los otros sociales, es decir, es la relación dialéctica que se origina entre lo biológico, lo psicológico y lo socio cultural quien los devela en femenino o masculino.

---

<sup>30</sup> Parafraseando a: L.I. Bozhovich. (1989).

En este proceso de aprendizaje -que da lugar a lo psicológico y se desarrolla a lo largo de la vida- existe la búsqueda de la autodeterminación, donde se expresa su carácter activo y transformador de la realidad.

Desde los primeros años de vida, se van a ir formando la identidad y el rol de género. Con respecto a esto L.S. Vigotsky plantea: *"El niño comienza a aplicar con relación a sí mismo, aquellas formas de actuación que en forma habitual los adultos utilizan en relación con él, y esto resulta ser clave para el hecho del dominio sobre su propio comportamiento"*<sup>31</sup>

Desde el nacimiento el otro nos dota de significados y estos significados siempre están mediados por el hecho de ser mujeres u hombres. El papel del otro es esencial para entender no sólo el proceso de identificación genérica sino todos los procesos que ocurren a nivel individual. El papel rector que puede jugar el otro en el aprendizaje se puede ver en la categoría Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se define como la distancia que media entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o coetáneo experto.<sup>32</sup>

Los adultos, la familia, las instituciones son ejemplo de otros que constantemente halan el desarrollo actual de los individuos y lo hacen desde la actividad conjunta.

Los niños y las niñas desde sus primeros años de la vida van a ir formándose una valoración de los sexos y sus relaciones lo que les permitirá -a partir de la cultura de género que sus padres y madres le transmiten en su comportamiento cotidiano como pareja y para con ellos y ellas-, ir formando su identidad y su rol de género

Es indispensable, además, tener presente la relación existente entre educación y desarrollo. Según las concepciones de la Escuela Histórico Cultural, la educación va delante y conduce el desarrollo psíquico, como planteara L. S. Vigotsky: *"...el proceso*

---

<sup>31</sup> Vigotsky (1987, p.137).

<sup>32</sup> Parafraseando a Febles, M. y Canfux, V. (2001).

*evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo."*<sup>33</sup>

La educación en sentido general y la educación del género, en lo particular, es desarrolladora cuando parte del desarrollo actual y potencial de los niños y las niñas, en virtud de ir formando en ellos su autonomía a través de situaciones pedagógicas que los/as estimulen a alcanzar niveles superiores en el proceso de autotransformación.

Este proceso debe desarrollarse de forma tal que se logre preparar a los niños y las niñas para los cambios y transformaciones posteriores, debe crear las bases psicológicas que les permita a los infantes enfrentarse en el futuro a los problemas de forma independiente y flexible. En tal sentido debe garantizar que los niños y las niñas se apropien activa y creativamente de la cultura de género que se pretende construir, para lo cual es necesario aprovechar las zonas de desarrollo próximo.

Podemos concluir que el Enfoque Histórico Cultural nos ofrece categorías y principios relevantes –solo enunciadas anteriormente-, que nos fundamentan el abordaje de la comprensión de las láminas y su influencia en la vivencia de género en escolares menores, como parte del proceso de aprendizaje y de la formación de conceptos.

### **1.6 La SSD del escolar: la formación del género.**

Para acercarnos a la Situación Social del Desarrollo (SSD) del escolar, es necesario adentrarnos en algunos de los cambios referidos a las condiciones internas y externas del período, y esencialmente a los sistemas de actividad y comunicación.

El ingreso del niño y la niña en la escuela marca considerablemente la nueva situación del escolar, por una parte, aparece la actividad de estudio -núcleo de la etapa-, por la otra, el desempeño de las y los escolares genera nuevas características en las relaciones con adultos y coetáneos, de ahí que la organización del proceso docente educativo ejercerá una notable influencia en el desarrollo de la personalidad.

El docente va a aparecer como figura clave en el desarrollo escolar y será visto como autoridad sagrada hasta la adolescencia aproximadamente. También el grupo de

---

<sup>33</sup> Vigotsky (1988, p.44).

coetáneos resultará muy importante; el lugar que se ocupe en él, así como la aceptación que se tenga, será fuente de insatisfacción-satisfacción en esta etapa.

Unido a la actividad de estudio, el juego se amplía y hace más complejo, apareciendo el juego de reglas.

En la edad escolar las reglas se consideran como sagradas e intangibles, de origen adulto y esencia externa; toda modificación constituye una trasgresión. Este respeto unilateral va desapareciendo a finales de esta etapa.<sup>34</sup> A pesar del respeto a las reglas, aún no llegan a ser dominadas en detalle, y por eso tienden a variar, de ahí que niñas y niños traten de imitar al que, consideren esté más informado (a).

En cuanto a los procesos cognitivos, surge el pensamiento conceptual, es decir, escolares comienzan a operar con conceptos científicos, por lo que pueden adentrarse en la esencia de los diferentes objetos y fenómenos. No obstante, se manifiestan dificultades para diferenciar lo esencial de lo secundario, establecer comparaciones y tienden a dar soluciones y respuestas estereotipadas. En este sentido, señala Rubistein que, aunque abstracto por su forma, continúa siendo empírico por su contenido, pues para la formación de nuevos conceptos se apoya en lo directamente perceptible<sup>35</sup>.

De manera general, podemos decir que, en este período, los procesos cognitivos adquieren carácter consciente y voluntario. Por su parte, la autovaloración se hace más objetiva, sin embargo, depende en gran medida de criterios externos-padres, maestros, coetáneos-, pues la valoración social repercute sobremanera en la autovaloración.

La imaginación, como proceso que posibilita la representación de objetos y situaciones que como tal no ha percibido, adquiere determinadas características, por ejemplo Jean Piaget nos habla del realismo infantil (confusión entre lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo), del animismo (tendencia a dotar de vida a los objetos inanimados, o

---

<sup>34</sup> Tomado de Domínguez, L. En: Colectivo de autores, Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. TI. (2003). Editorial Félix Varela. La Habana. pp. 112-125.

<sup>35</sup> Domínguez, L. En: Colectivo de autores, Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. TI. (2003). Editorial Félix Varela. La Habana. pp. 112-125.

atribuir cualidades humanas a aquello que no es humano) y el artificialismo (referido a explicaciones irreales que tienden a dar escolares al origen de las cosas).

Estos procesos se encuentran muy relacionados al papel de la enseñanza y de la Zona de Desarrollo Próximo, pues si bien el pensamiento conceptual contribuye a dar una explicación más objetiva a los diferentes fenómenos de la realidad, en el desarrollo de la imaginación creadora juega un papel fundamental la enseñanza.

Por otra parte, el niño y la niña al entrar en contacto con la cultura a la que pertenecen se apropian de los símbolos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. En este proceso, los infantes se apropian de la cultura y construyen su identidad de género en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras.

Antes del nacimiento, la madre, junto al padre, tienen expectativas respecto al sexo de su descendencia. Así se comienza a buscar el nombre que se le adjudicará, a comprar la canastilla acorde al color, si lo que se espera es niño, se compra de color preferentemente azul y si lo que se espera es niña se compra de color rosado, o sea todo un proceso de asignación del género, comienza desde antes del nacimiento.

La adquisición del género tiene su período sensitivo en la edad preescolar mayor (tres a cinco años), sin embargo su proceso de formación comienza desde que el niño o la niña inician el reconocimiento de su cuerpo en el primer año de vida, iniciándose un proceso de autopercepción.

Más allá de la intervención de los progenitores, el desarrollo del papel sexual depende de muchos factores (biológicos, psicológicos, culturales y sociales). La escuela y la exposición a la cultura en general constituyen complejas contribuciones al proceso de socialización que implica el aprendizaje de los papeles sexuales.

Generalmente, el ingreso al círculo infantil y luego a la escuela, significa un paso importante en la socialización porque el niño(a) ya está capacitado para establecer relaciones con otros niños(as); su mundo se amplía en forma considerable y deja de ser el pequeño(a) atendido(a) -casi en forma exclusiva- para pasar a ser uno más en un grupo de iguales.

En los primeros años de vida, los niños y las niñas desarrollan la conciencia de los papeles sexuales de su familia y del mundo que los rodea. El reconocimiento de sí mismos como seres humanos sexuados se logra totalmente hacia finales del tercer año de vida, cuando comprenden que son ellos los que realizan las acciones, sobre todo, porque son capaces de prescindir del adulto.

A partir de esta etapa se ponen las bases de lo serán los conceptos sociales, el autoconcepto y la identidad de género y se inicia la adquisición de las expectativas sociales, de lo que se espera de él y de lo que él espera de los adultos que le rodean. Entre los más importantes grupos de conceptos sociales están los relacionados con la conducta adecuada con nuestro sexo-género. El esquema de género ayuda a determinar las conductas y actitudes que se deben aprender por imitación y, aunque el concepto de género se desarrolla durante toda la vida, ya aproximadamente a los dos años y medio preescolares se perciben como niños o como niñas -aunque se pueden confundir con lo que esto significa.

Es alrededor de los seis y siete años que se adquiere la constancia de género como algo estable y permanente para toda la vida; no será sino hasta este período que la mayoría de las y los niños estarán seguros de que el concepto identidad sexual es irreversible: una vez que eres niño o niña siempre será así. No obstante, en un inicio, aún no se diferencia entre la identidad sexual y de género, es alrededor de los seis o siete años que la identidad no se define por los genitales, sino por estereotipos externos.

Si sobre los seis o siete años el concepto físico de los estereotipos sexuales ha sido completado, el siguiente paso en el desarrollo cognitivo de este concepto se lleva a cabo cuando el niño y la niña redefinen los estereotipos en términos de lugar que ocupa en la sociedad. Estos estereotipos aprendidos conllevan incluso, a que niñas y niños juzguen y ridiculicen a aquellos coetáneos que se alejen de las normas establecidas.<sup>36</sup>

A través de diversos factores, los niños y las niñas aprenden a comportarse como hombres o como mujeres con una serie de actitudes, gestos, expresiones, movimientos del cuerpo, conductas estereotipadas de todas las personas que los rodean y conforman un proceso educativo que se inicia desde antes del nacimiento, que corre en paralelo con

---

<sup>36</sup> Hidalgo, V y Palacios, J. En: Colectivo de autores, Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. TI. (2003). Editorial Félix Varela. La Habana. pp. 402-412.

el proceso psicosexual o de diferenciación sexual, e incide en ellos de manera continua y permanente.

*“Por más que la exageración de los estereotipos cumpla unas funciones cognitivas, no cabe dudas de que la educación juega un papel importante en el grado de tipificación que cada niño presenta y su rigidez frente a las transgresiones de los estándares establecidos”* <sup>37</sup>

## 2. Género y Educación

### 2.1. Antecedentes del género en la educación

La institución escolar, no se exceptúa del tratamiento diferencial al hombre y a la mujer en función de la pertenencia a uno de los elementos del sistema de género. Se han utilizado indistintamente términos como escuela segregada, separada, escuela mixta o coeducación; sea cual sea la denominación que se le haya dado, está la conveniencia o no de que hombres y mujeres sean educados de igual forma y en las mismas aulas. La respuesta que se le ha dado a este problema ha estado muy relacionada con la posición de hombres y mujeres en la sociedad.

En la literatura respecto al tema se destaca la gran dificultad que este cambio implica debido a la invisibilidad de las inequidades, las cuáles han sido “legitimadas” como naturales o derivadas de condicionamientos o determinismos biológicos.

*“(....) no es yuxtaponer en una clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niños y niñas sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad.”*<sup>38</sup>

La estudiosa Subirats, M. (1994) refiere que a finales del siglo XVIII, principios del XIX, se percibieron criterios, aunque de manera minoritaria, de algunas mujeres que defendían la necesidad de ser instruidas porque ello beneficiaría a sus hijos (as), dado a que ellas son sus primeras educadoras.

---

<sup>37</sup> Citando a Hidalgo V. y Palacios J. En: Colectivo de autores, Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. Tl. (2003). Editorial Félix Varela. La Habana. p. 410.

<sup>38</sup> Monserrat, M. (1986, p.22).

A lo largo del siglo XIX, se fue avanzando lentamente en la escolarización de las niñas y en el derecho de la mujer a continuar estudios superiores. A finales de este siglo se defendía la propuesta de que las mujeres recibiesen una educación más sólida, equivalente a la de los hombres. Ahora, en esta etapa, la igualdad educativa era vista como la posibilidad de que niñas y niños se educaran en las mismas escuelas para así mejorar la calidad de su escolarización.

La problemática de la educación de las niñas fue considerada de forma diferente según la cultura de cada país. La escuela mixta se comenzó a implementar desde finales del siglo XIX en algunos países dentro de los que se destacan Suecia, Noruega y EEUU, sin embargo en otros como Francia e Italia esta idea permanecía en discusión.

Con el triunfo de la Revolución en 1959, en el caso particular de nuestro país, se pretendía erradicar todo tipo de diferencias, iniciándose un largo camino de transformaciones en la educación donde la mujer resultó beneficiada. En el actual sistema educativo no se hacen distinciones entre lo que se considera apropiado para niñas y niños, hombres y mujeres. Se ha logrado así una igualdad formal, que no necesariamente alude a la igualdad real, pues la práctica nos muestra relaciones interpersonales sexistas y androcéntricas, que se manifiestan tanto en la comunicación verbal como en la no verbal.

Estamos hablando de la presencia de un currículo oculto que es simultáneo al currículo formal que perpetúa estereotipos y prejuicios genéricos, sobre la base de una sociedad patriarcal y androcéntrica y que se expresa básicamente a través de la comunicación entre los miembros del sistema educativo, así como en los diferentes medios empleados para garantizar este proceso.

En 1988, y luego en 1996 se llevaron a cabo dos seminarios nacionales para debatir estrategias orientadas hacia la promoción de la mujer (acordadas en Nairobi –Kenia- (1985) y en Beijing (1996)). De estas reuniones, derivó un grupo de medidas a favor de las mujeres, dentro de las que se encuentra: Examinar los planes de estudio, los libros de texto y otros materiales didácticos para eliminar en la educación toda concepción discriminatoria y estereotipada basada en el sexo. Se prestó especial atención a los libros de texto por contribuir a realizar aspiraciones relativas a la educación de las futuras

generaciones en una mentalidad que le permita asumir las mismas responsabilidades sin distinción de sexo.<sup>39</sup>

La Dra. Vasallo, N. (2000), plantea que el acceso de las mujeres a la educación ha sido una de las conquistas más importantes del siglo XX y XXI que marca una transformación profunda en la vida de la mujer, pues le ofrece la posibilidad de tener instrumentos para pensar, para analizar la realidad por sí misma y les abre las puertas a la calificación laboral y a la independencia económica.

### **2.2. Influencia de la escuela en la socialización de los géneros.**

En las aulas se transmiten patrones culturales de las conductas tradicionalmente asignadas a hombres y mujeres. Desde estadios tempranos de socialización el niño está expuesto a un currículo importante de conocimientos y de experiencias, siendo iniciado en un marco de referencia más amplio que el de las niñas.

La institución escolar, perpetúa una visión androcéntrica y sexista de la sociedad en sus diversas prácticas cotidianas. El Androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer que no se tolerarían en ningún otro grupo humano. Si la mujer lo tolera es porque ella misma participa del pensamiento androcéntrico y tiene inconscientemente aceptados todos sus tópicos, es más, en multitud de ocasiones es su principal defensora y la inmensa mayoría de las veces su más fiel trasmisora.<sup>40</sup>

El androcentrismo en la institución escolar se perpetúa a través de:

**Las ciencias:** Continuamos transmitiendo la idea de una ciencia actual construida por y desde el punto de vista de los hombres. Ejemplo de ello lo constituyen las pocas referencias respecto a los aportes de las mujeres a las ciencias y a la cultura en general, la poca atención a los aspectos que pueden resultar de interés o utilidad a la mujer, así como las afirmaciones populares sobre la base de prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas.

---

<sup>39</sup> Ampliar información en: Colectivo de autores FMC (2002).

<sup>40</sup> Parafraseando a Monserrat, M. (1986).

**El lenguaje:** Cuando hablamos de la incorporación del enfoque de género al lenguaje, algunas personas creen que se limita al uso de los artículos "los" y "las", pero la aplicación del enfoque de género implica algo más que ciertos usos del lenguaje.

El lenguaje verbal y no verbal constituye una de las fuentes más ricas e importantes de comunicación. En la escuela se utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito para la transmisión de saberes y normas sociales, el cual tiene particularidades que denotan diferencias genéricas como el uso regular y normativo del masculino invisibilizando el género femenino, diferencia en la entonación a la hora de relacionarse con mujeres y hombres, en la estimulación, así como en otros elementos de comunicación no verbal.

**La interacción escolar:** Las interacciones que se producen entre los integrantes del proceso docente educativo en la escuela tienen una fuerte carga sexista, tal es el caso de las expectativas diferentes y estereotipadas, ubicación del alumnado en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, juegos, comunicación verbal y no verbal, distribución de tareas y desarrollo de intereses cognoscitivos según el género de alumnado.

**Los libros de texto:** Los libros ilustrados, son un elemento importante en el aprendizaje de los papeles de género ya que median el proceso de asimilación -en niñas y niños-, de los detalles del entorno fuera de lo que es su mundo inmediato y sesgan las expectativas respecto a lo que se espera a su edad.

El uso de los mismos, va a estar respaldado por el modelo de educación y de comunicación que impere. La mayor parte de los textos se basan en los contenidos curriculares vigentes en los países, de modo que éstos representan una guía didáctica para el profesorado y aseguran la transmisión del núcleo básico común a todos los (as) estudiantes.

Se trata de un instrumento que persigue presentar la información de una manera sistemática de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante. Permiten al profesorado planificar y desarrollar las clases, y al alumnado estudiar y ejercitar independientemente.

Por lo antes dicho, así como por su provecho en la presente investigación -que se auxilia en las láminas de textos escolares-, le dedicaremos mayor atención

Los textos escolares resultan ser un valioso medio comunicativo y educativo, tanto para el educador como para el alumno. Son vehículos primarios de la educación científica en las escuelas, y por ello, herramientas muy importantes para revolucionar las nuevas concepciones por las que aboga cualquier sociedad, a través de las ideas explícitas expuestas, pero también a través de las ideas menos explícitas.<sup>41</sup>

Los libros de texto, como medios de comunicación, transmiten parte de la cultura imperante y modelos de vida que van conformando valores que penetran de forma inconsciente en el alumnado<sup>42</sup>. Convendremos, por tal razón, en la necesidad de revisar y valorar la calidad de los textos escolares que se han ido publicando en los últimos años, como valiosos medios de comunicación que son. Una perspectiva de género desde la educación abarca, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad.

De lo anterior se desprende que no se trata de un proceso directo y puntual, sino de una complejidad que aborda diversos modos de identificación y múltiples relaciones. Se ponen en juego en los sujetos estrategias de apropiación de lo simbólico. Los efectos de tal apropiación en lo singular dependen, entre múltiples factores, de las representaciones ofrecidas y de los diferentes factores de intermediación.

Estas representaciones en los libros de texto tienen un peso considerable en el desarrollo de nuestras actitudes y en la orientación de nuestros comportamientos con respecto a unos hechos determinados y, por derivación, a nuestra relación con los grupos implicados.

Los libros de texto, además de reflejar muchos aspectos de los antes mencionados, en sus imágenes y textos reflejan ilustraciones estereotipadas, historias marcadas en el androcentrismo, así como orientación profesional según modelos sexistas estereotipados.

---

<sup>41</sup> Parafraseando a Rodríguez, D. (2007 a).

<sup>42</sup> Parafraseando a: Fontaine y Eyzaguirre (1997).

En la escuela, junto al currículo institucional, declarado, coexiste un currículo oculto o encubierto que va más allá de lo que se enseña de forma abierta, explícita y consciente y que transmite patrones culturales de las conductas tradicionalmente asignadas al género femenino y masculino, aunque con un creciente matiz dado por las condiciones históricas actuales en las que hay una fuerte lucha por eliminar las desigualdades de género, en la cual, nuestro país, con su proceso social tiene un importante desempeño; no obstante, las pautas de transmisión de estereotipos genéricos tienen un fuerte arraigo subjetivo.

### **3. Sobre la comprensión.**

La comprensión, entendida como proceso vivencial, sistémico y complejo, expresa la subjetivación de la realidad, es decir la posición del ser humano frente a su contexto, situación, ambiente; constituyendo en este sentido la piedra angular<sup>43</sup> en la que se afianza toda la arquitectura y la ingeniería del conocimiento humano.

La comprensión es una de las habilidades básicas que debe desarrollarse en todas las etapas del ciclo vital. Se comprenden textos, esquemas, valores, situaciones, problemas, símbolos, etc. Muchos autores (P. Galperin (1976); E. Hilgard (1961); I. Iliasov (1984)), consideran este proceso como momento del aprendizaje.

Esta habilidad implica, la comprensión de significados y de sentidos. La primera, relacionada con las atribuciones culturales; la segunda, con el valor de lo aprendido para el sujeto y para la sociedad.

Se destacan, según Gloria Fariñas (1995), cuatro dimensiones de la comprensión: literal e inferencial y, la crítico - valorativa y creativa. Aunque estas no se dan de manera pura, consideramos que tributan al significado y al sentido respectivamente. No obstante, la literal es imprescindible para el desarrollo de las demás.

Las dimensiones de la comprensión expresan, en mayor o menor medida, la relación que se produce entre el sujeto y el objeto de comprensión. Hablamos de una comprensión pasiva, cuando no se realizan acciones de profundización, cuando se reproduce y describe lo visible, cuando generalmente solamente tenemos acceso a una respuesta estereotipada; por el contrario, si existe un trabajo de búsqueda, selección, asociación, jerarquización, generalización, abreviación, etc., estamos ante una comprensión activa.

---

<sup>43</sup> Parafraseando a Fariñas, G. (2004).

La función esencial de la comprensión debe ser buscar la esencia de lo que el sujeto pretende focalizar en su atención, distinguir la información principal de la secundaria, aunque esto, en ocasiones, no funcione conscientemente. En este sentido, solemos hacernos dos preguntas: ¿De qué se habla, o se trata? y ¿Qué se dice de ello?

La comprensión refleja la relación activa del sujeto con la realidad. El proceso está mediatizado por el conocimiento previo que posea el individuo, por sus emociones, expectativas, intereses, etc. En fin, no es un mero proceso cognitivo o afectivo; según nuestra opinión, en él se establece una relación sistémica y compleja entre elementos cognitivos y afectivos.

No pudiéramos hablar de una verdadera comprensión en el sentido únicamente intelectual, todo objeto de comprensión provoca sentimientos, intereses, valoraciones, vivencias.<sup>44</sup>

La comprensión de la realidad, así como los procesos de valoración que se derivan de ella, resultan una condición necesaria y una forma de expresión de la relación activa del ser humano con su medio, y puede ser resultante del diálogo privado del sujeto con el objeto a comprender. El concepto de vivencia es en el sistema categorial utilizado por Vigotsky, el que designa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. En él están representadas la comprensión que el individuo tiene del medio y lo que personalmente le aporta a ese entendimiento.<sup>45</sup>

La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño (a) uno u otro aspecto del medio. Todo análisis del niño (a) demuestra que lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo como se vive dicha situación.<sup>46</sup>

Nuestra enseñanza tradicional suele centrarse en el desarrollo de la comprensión literal e inferencial, potencia la reproducción, y aunque ello constituye una fase muy importante, no se impulsa la creatividad.

---

<sup>44</sup> Saíenz. (1994)

<sup>45</sup> Parafraseando a: Rodríguez, D. (2007 b).

<sup>46</sup> Mayor información en: Domínguez, L. (2005).

La escuela no suele incentivar de forma consciente y activa el trabajo valorativo en la comprensión, en el mejor de los casos a veces, se pide extraer la moraleja de una fábula, o cuando se pide hacer una valoración, se teme a tomar una postura crítica respecto a algo por temor a la evaluación. El conocimiento, adquiere sentido para el desarrollo humano a través de los juicios valorativos; hasta la lectura literal se haya mediatizada por los juicios de valor.

*“La habilidad para la lectura es una de las más importantes para el desarrollo de la personalidad y su adquisición tiene efectos a corto, mediano y largo plazo (...), sin embargo, se tiende a evaluar la comprensión literal, explotándose menos la inferencial y la creativa, así como la implicación afectiva en lo que se lee”.*<sup>47</sup>

Para Fariñas (1995, p. 133) *“Comprender (...) nos permite penetrar en la inmensidad del universo, ascender hacia sus complejidades, descender hacia lo simple y movernos en la historia hacia atrás, adelante o quizás en el presente”.*

---

<sup>47</sup> Fariñas, G., (2004, p. 29).

### Capítulo II: Consideraciones Metodológicas

#### 1. Fundamentación del problema de investigación:

En los últimos años, dentro de las prioridades de nuestro país han estado, la erradicación de la discriminación -incluyendo la de géneros-, así como la educación integral de las nuevas generaciones bajo concepciones equitativas. Sin embargo, a pesar de existir un discurso que tiende a señalar la equidad de hombres y mujeres, aún se perpetúan patrones tradicionales sexistas, de los cuales no siempre somos conscientes, y ello se hace indiscutible en las diversas indagaciones existentes respecto a la socialización de los géneros.

Conocemos que varios han sido los cambios sociales y que hasta los estereotipos históricos que volcaban a la mujer al mundo privado y al hombre al mundo público y social, han comenzado a ser cuestionados. Sin embargo, investigaciones realizadas en nuestro país, que resultan antecedentes importantes a esta, principalmente la de Daymí Rodríguez (2007), muestra que las láminas del texto de lectura de primer grado presentan estereotipos sexistas y genéricos.

En medio de los cambios sociales nacen nuevas generaciones, que si bien se enfrentan, por una parte, a todo el legado de la cultura patriarcal, machista y sexista, por otra, son testigos de las transformaciones contemporáneas en los modelos de masculinidad y feminidad; por ello, conocer cómo se comprenden estos nuevos modelos de género resulta importante para la construcción de la sociedad que se pretende y opta por la equidad.

Las escuelas constituyen los espacios reconocidos oficialmente para la educación de niñas y niños, en ellas se deposita la misión de formar las generaciones venideras; su influencia, junto a la de la familia, en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad resulta ponderante en las primeras etapas del ciclo vital.<sup>48</sup>

Para cumplimentar la función de educar, la escuela se apoya en los medios de enseñanza, por ejemplo, en los libros de texto. Los textos tienen dentro de sus funciones la transmisión de la cultura, concebida como una verdad “imperante”: No solo

---

<sup>48</sup> Parafraseando a: Rodríguez, D. (2007 b).

el contenido escrito resulta importante en la formación de las nuevas generaciones, también sus gráficas.

Son las imágenes de los primeros años de vida, precisamente, las representaciones con más huellas que se forman en nuestra mente, en nuestros sentidos y recuerdos desde la infancia pero muy poco sabemos de esas lecturas o interpretaciones que los niños hacen de ellas y que en su momento hicimos de ellas nosotros mismos.

Teniendo en cuenta la importancia de los libros de texto, de las imágenes en la construcción de conceptos, el papel rector de la escuela en la educación y el constituir la etapa escolar el período en el que el género se vuelve una constante y se solidifica la noción e identidad de género; el propósito de la presente investigación queda implícito: adentrarse en el estudio de la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado y su posible influencia en la vivencia de los géneros. Pretendemos, ya no insertarnos en los llamados estudios de socialización de los géneros, sino, dar un vuelco hacia los seres humanos que perciben y asumen la experiencia de manera peculiar y específica.

Aunque en la sociedad ha prevalecido un modelo dicotómico de género, existen diversos caminos para ser hombres y mujeres, y cada ser humano lo vivencia de manera única, por lo que consideramos importante, adentrarnos en este mundo, casi desconocido, en tanto en nuestro país no preceden investigaciones cuyo centro sea la vivencia de los seres humanos de los géneros.

Remitirnos a las individualidades y buscar puntos de cercanía y discrepancias entre los géneros es parte de la ambición de la presente investigación y resultarán un importante aporte a la comprensión del fenómeno desde la realidad cubana y a la promoción de acciones concretas para la eliminación del sexismo en las prácticas educativas.

El trabajo desde escolares resulta de vital importancia a la hora de analizar el proceso de construcción de la identidad de género, pues posibilita la comprensión de las dinámicas en la identificación genérica, la diferenciación y la apropiación de los diferentes conceptos que luego, en etapas posteriores del desarrollo, suelen presentarse de forma confusa y conflictiva en el momento de entender el significado de

ser hombre o mujer, la asunción de roles, las variables que pueden influir en este proceso, las diversas formas de manifestación, etc.

Nuestros resultados podrían convertirse en herramientas importantes para futuras investigaciones, así como para la puesta en práctica de una perspectiva de género en la educación que fomente una educación de valores desde la equidad.

Consideramos una emergencia la necesidad del estudio del tema, es novedoso y significativo el abordaje del tema desde el propio escolar, es decir desde sus conductas, sus juicios, motivaciones y necesidades, ya que, en la mayoría de las investigaciones el papel de los niños (as) queda relegado a aquello que refieren sus padres que ellos hacen o piensan en la vida cotidiana, no constituyendo ellos entonces el objeto investigación directo sino sus padres, posibilitando el estudio de sus particularidades e individualidades.

### **2. Problema de la investigación:**

- ¿Cómo influye la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género en escolares menores?

### **3. Objetivos:**

#### **3.1. Objetivo general:**

- Valorar la influencia de la comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado en la vivencia de género en escolares menores.

#### **3.2. Objetivos específicos:**

- Caracterizar el proceso de comprensión de láminas desde una perspectiva de género.
- Caracterizar la vivencia de escolares menores de su propio género.
- Valorar elementos tradicionales, en transición y transformadores en la comprensión y vivencia de género de escolares menores.

### **4. Preguntas de investigación:**

¿La comprensión de las láminas del libro de texto de lectura de primer grado influye en la vivencia de género de escolares menores? ¿Cómo vivencian la noción de género escolares menores? ¿Qué información ofrece las láminas del libro de texto de lectura

acerca de los géneros? ¿Se evidencian elementos de cambio en la concepción de la feminidad y la masculinidad en las vivencias de género de las y los escolares? ¿Existe semejanzas o diferencias entre la comprensión literal de lo femenino y lo masculino y la literal? ¿Cuáles son las características de los géneros que afloran en las diferentes dimensiones de la comprensión? ¿Existen puntos de ruptura?

### 5. Principales definiciones conceptuales empleadas:

**Androcentrismo:** Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. Consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en el mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo.

**Sexismo:** Conjunto de actitudes y comportamientos que imposibilitan o niegan la igualdad y/o equidad entre los sexos.

**Vivencia:** Retomamos la idea de Vigotsky, de asumirla como la relación afectiva del niño (a) con el medio. Es una unidad en la que están representados en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño (a); por otro lado lo que este (a) aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él o ella anteriormente.

De ello se desprende que para comprender exactamente qué influencia ejerce el medio sobre escolares, y por consiguiente cómo determina el curso de su desarrollo, hay que comprender el carácter de las vivencias, o sea, de la relación afectiva con el medio.

En este sentido se interpreta los estados afectivos como vivencias prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades y aspiraciones activas, que tienen para el sujeto una importancia vital. Para Vigotsky la vivencia es la unidad en el estudio de la propia situación social del desarrollo. (L.I. Bozhovich, 1989).

**Vivencia de género:** Relación afectiva establecida por el/la escolar menor con las feminidades y las masculinidades. Categoría que integra lo interno con lo externo, lo social con lo individual, lo objetivo con lo subjetivo. Se trata de la subjetivación o interiorización de los géneros, o sea, explica cómo cada ser humano asume, vive, subjetiva su condición genérica como peculiar, individual y particular.

**Patriarcado:** Orden social jerárquico, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. (Subirats M., 1994).

**Género:** “Conjunto de atributos, atribuciones y características asignadas a los sexos. Tiene un carácter histórico y se desarrolla en un contexto social determinado. Crea órdenes sociales complejos, conformando una forma de ser y actuar que responde a un patrón cultural. Incluye la dimensión sexual aunque no se restringe a ésta.” (Lagarde, M., 1996, p. 51)

**Estereotipos de género:** Constituyen un subtipo de los estereotipos sociales y representan creencias que las personas desarrollamos acerca de cuáles son y deberían ser los rasgos personales de hombres y mujeres. Se analiza a través de las siguientes dimensiones: características psicológicas, roles y apariencia física. (Bosch, E.; Ferrer, V.; Gili, M., 1999).

**Estereotipos tradicionales de género:** Se trata de la manera tradicional de pensar al hombre y a la mujer. Cuando imaginamos a la mujer desde el mundo privado y afectivo y al hombre desde el mundo público, social y racional, así como desempeñando cada uno de ellos roles relacionados básicamente con estos espacios. Algunas cualidades y características de los estereotipos femeninos y masculinos son:

- Femeninos: suave, dulce, sentimental, afectiva, intuitiva, atolondrada, impulsiva, superficial, frágil, sumisa, dependiente, protegida, tímida, recatada, prudente, maternal, coqueta, voluble, seductora, bonita, insegura, pasiva, sacrificada, abnegada, puede llorar, monógama, virgen, fiel, etc.
- Masculinos: duro, rudo, frío, intelectual, racional, planificado, profundo, fuerte, dominante, autoritario, independiente, valiente, agresivo, audaz, sobrio, estable, conquistador, seguro, activo, cómodo, no lloran, polígamo, infiel, experto, etc.

**Rol de género:** “Conjunto de expectativas, prescripciones y estándares sobre los comportamientos sociales que se consideran propios de las personas, en función de su sexo biológico, señalando los límites permisibles para cada sexo”. (Bosch, E.; Ferrer, V.; Gili, M., 1999).

**Roles tradicionalmente femeninos:** Se refiere a aquellas expectativas, prescripciones y estándares sobre los comportamientos sociales de las mujeres y que la ubican, tradicionalmente, en determinadas esferas de actuación (espacio doméstico, profesiones como la educación, fundamentalmente primaria, la salud, la psicología, etc., cuidado de los hijos, etc.).

**Roles tradicionalmente masculinos:** Se refiere a aquellas expectativas, prescripciones y estándares sobre los comportamientos sociales de los hombres y que lo ubican, tradicionalmente, en determinadas esferas de actuación (espacio público, proveedor económico, posiciones de dirección, profesiones como la ingeniería, las relacionadas con las ciencias exactas y carreras militares, etc.)

**Masculinidad:** Características socialmente construidas acerca de lo que es ser hombre que orientan a los sujetos en su vida cotidiana. Constituyen patrones de referencia para interpretar la realidad. Modelo socialmente impuesto que representa la supremacía del sexo masculino. Algunas de las características tradicionalmente asociadas a la masculinidad coinciden con las enunciadas anteriormente en los estereotipos tradicionales de género masculino.

**Feminidad:** Características socialmente construidas acerca de lo que significa ser mujer y que orientan a los individuos pertenecientes al sexo femenino en su actuación cotidiana y en su manera de interpretar y aprehender su realidad. Modelo que ha estado matizado por elementos de subordinación de cara a una masculinidad hegemónica impuesta desde la cultura. Algunas características tradicionalmente asociadas a la feminidad coinciden con las enunciadas anteriormente en los estereotipos tradicionales de género femenino.

**Curriculum oculto:** Currículo implícito o encubierto que va más allá de lo que se enseña de forma abierta, explícita y consciente y que transmite patrones culturales de las conductas tradicionalmente asignadas a hombres y mujeres.

**Comprensión:** Proceso vivencial, complejo, sistémico en el que se establecen relaciones esenciales y secundarias entre el sujeto de la acción de comprensión con aquello que se comprende, se expresa a través de un lenguaje verbal, corporal o

ambos. Expresa la subjetivación de la realidad es decir la posición del ser humano frente a ella.

La comprensión presenta dimensiones: literal, inferencial, crítico- valorativa y creativa:

- *Comprensión literal:* Mensaje evidente -en nuestro caso, en las láminas-, que pueden ser comprendidos literalmente. Lo explícito. Se refiere a la extracción de información explícitamente contenida.
- *Comprensión inferencial:* Mensaje encubierto -de las láminas- que requieren para su comprensión una mirada profunda y crítica, o de una lectura entre líneas. Lo latente o implícito (lectura entre líneas, búsqueda de moralejas, inferencias, espacios vacíos o nichos). La comprensión inferencial se centra, en la información implícita. Implica procesos tales como inferir, determinar relaciones, hacer generalizaciones, interpretar hechos, entre otros.
- *Comprensión crítico-valorativa:* Toma de posición -ante las ilustraciones- (oposición a lo dado, cuestionamiento). Se puede expresar en valoraciones, expresiones personales, formulación de opiniones: permite ejercer la crítica y asumir una posición.
- *Comprensión creativa:* Transforma el contenido -de la lámina-. Expresión de experiencias personales relacionadas. Relación o aplicación de las ideas dadas a la vida personal. Énfasis en trascender lo dado, a través de alternativas diferentes (uso de la imaginación, más allá de lo dado en las ilustraciones).

### 6. Categorías e indicadores para el análisis:

**I-Dimensiones de la comprensión:** Nos referimos a diferentes niveles en la comprensión. Se trata de estatus diferentes que se diferencian en el nivel de elaboración, de implicación, de cuestionamiento, en la toma de una posición personal, etc.

- ***Comprensión literal de las ilustraciones:*** Respuesta que dan escolares menores al pie de la letra a partir del contenido evidente de la lámina y que se relaciona con los géneros. Solamente tienen en cuenta aquello que se observa en la ilustración. Extrae la información, su contenido evidente y lo reproduce. Se

evidencia respuestas no reflexivas y un conocimiento superficial o elemental, extraído principalmente de las propias láminas.

- **Comprensión inferencial de las ilustraciones:** Respuestas de escolares menores que trascienden la información evidente de la lámina, incluyen sus experiencias personales, sus conocimientos acerca de la feminidad y la masculinidad. Son las respuestas en las que infieren, descubren significados ocultos y contenidos no evidentes de manera directa en la lámina, y que están dadas, fundamentalmente por elementos externos, muy relacionados con la experiencia.
- **Comprensión crítico-valorativa de las ilustraciones:** Respuestas de escolares menores en las que se emiten juicios valorativos. Son las respuestas en las que comparan, formulan opiniones, cuestionan, asumen una posición frente al contenido genérico de la lámina. Muchas veces, estos juicios se deben a cuestiones totalmente externas pero que al estudiante le genera contradicción e intenta asumir una posición al respecto.
- **Comprensión creativa de las ilustraciones:** Respuestas en las que escolares menores aplican y relacionan el contenido de las láminas a su vida personal, transformando su contenido. Respuestas en las que expresan vivencias de género -desde lo no tradicional-, ya sea en la elaboración de historias, en las dramatizaciones o en la entrevista, en los juegos. Revelan la manera especial e individual en la que cada escolar asume su género. Se produce una ruptura con los estereotipos y se asume criticidad respecto a lo que está en proceso de internalización.

### II- Indicadores de la comprensión: Propuesta de Fariñas, G. (curso 2003-2004).

- **La no deformación del contenido explícito** (literalidad), a menos que se tenga la intención de la creatividad, no obstante esta requiere una primera comprensión literal.
- **La independencia y elaboración personal** (flexibilidad, reflexión, originalidad) en:
  1. El cuestionamiento de la situación (el planteamiento de preguntas-problemas),

2. La aplicación de lo comprendido en situaciones o tareas.
3. La búsqueda de otras alternativas diferentes a las ofrecidas. Ruptura de estereotipos.
4. El planteamiento crítico del sentido o valor de lo que se intenta comprender.
5. La conciencia del mecanismo de comprensión y su control, entre otros.

**III- Indicadores de la vivencia de género:** Consideramos que esta categoría se encuentra muy relacionada con el segundo indicador definido anteriormente.

(Nos ha servido de gran utilidad, las definiciones utilizadas por B. Oviedo, 1999, en su Tesis de Maestría).

1- **Vínculo afectivo:** Expresa el compromiso emocional del sujeto con los contenidos que refiere. Índice de este son las manifestaciones de acercamiento, preferencia, gusto, amor o rechazo u odio hacia un determinado contenido.

2- **Elaboración personal:** Cuando se expresan sentimientos y opiniones personales sobre el hecho que se describe. Es la implicación personal en el hecho que se describe. Cuando el sujeto emite juicios propios valora el contenido que expresa, no es reproductivo en sus manifestaciones. Se explorará a través de:

- Argumentación: Capacidad para individualizar el contenido. Posibilidad de personalizar y hacer suya la narración.
- Implicación: Si se introduce en la historia como un personaje más o queda esclarecido su rol de narrador. Si expresa sentimientos o emociones personales. Si existen nombres o palabras designadas para los personajes.

3- **Flexibilidad/Rigidez:** sería buscar desde una perspectiva no rígida, ni estereotipada, diferentes puntos de vista, cambios de enfoque y de nuevas interpretaciones o desde una perspectiva rígida y estereotipada, no buscar puntos de vista diferentes, ni cambios de enfoque. Se explorará además en la incapacidad para aceptar elementos disonantes a los propios vs. capacidad para aceptar elementos disonantes.

4- **Capacidad de generalización:** Extrae propiedades esenciales y necesarias de un concepto.

**5- Creatividad:** Uso de la imaginación para transformar el contenido de la lámina, propone alternativas diferentes para trascender lo dado.

**IV- Noción de lo femenino y lo masculino:** Se explorará en tres aristas particulares: roles, cualidades y características físicas. Nos ha servido de gran utilidad para la definición de estos indicadores, los estudios de Rodríguez, D. (2007), en su Tesis de Maestría.

**Roles:** Papeles desempeñados o identificados en y por el grupo escolar durante la cumplimentación de las técnicas, algunos de ellos pueden ser:

- Domésticos - Laborales: Relacionados, respectivamente, con el desempeño de actividades que no son retribuidas salarialmente o que sí lo son. Por ejemplo, tareas propias del hogar o profesiones u oficios.
- Maternal - Paternal: Relacionadas con el desempeño de la procreación y educación de hijas e hijos.
- Deportivos: Relacionados con el desempeño de actividades deportivas, juegos, etc.

Estos pueden ser por su desempeño:

- Roles activos: Requieren desplazamientos, esfuerzo físico, gasto de energía. Son considerados roles activos también aquellos en los que se evidencia actitudes protagonistas y, miembros del grupo de estudio se implican y ofrecen respuestas elaboradas.
- Roles pasivos: Se caracterizan por estados de quietud, paciencia, poca actividad, etc. También consideramos aquellos en los que no es evidente actitudes creativas y protagonistas, si no más bien reproductivas y estereotipadas.

**B. Cualidades:** Nos referimos a aquellas cualidades que se expresan directa o indirectamente a través del comportamiento o las actividades realizadas, por ejemplo:

- Solidaridad: Cuando se evidencian acciones relacionadas con la ayuda, la protección, el cuidado, respaldo y el apoyo a otra persona.

- **Laboriosidad:** Se manifiestan realizando labores productivas.
- **Afectividad:** Se evidencia la expresión de sentimientos y afectos.
- **Cortesía:** Cuando se denotan acciones relacionadas con ceder algo, con la entrega de obsequios, etc.
- **Compañerismo:** En las dramatizaciones se hace visible relaciones entre grupos de coetáneos entre los que se comparte juegos o actividades.
- **Intelectualidad:** Se denotan actividades relacionadas con el estudio o el desarrollo del intelecto.
- **Indiferencia:** Se expresa en lejanía respecto a lo que hacen otras(os), falta de incorporación, apatía.
- Pueden estar relacionadas además con la valentía, la fortaleza, la pasividad, la sencillez, la debilidad, la maldad, el protagonismo, la organización, etc.

**C. Características físicas:** Características externas, visibles y/o estéticas que se destacan en lo femenino y lo masculino, pueden estar relacionadas con el peso, la talla, el color del pelo, de los ojos, el grosor de las cejas, el contraste de las pestañas, estatura, etc. También pudieran relacionarse con: el vestuario; estado físico –reposo, movimiento-; presencia de contactos físicos; apariencia emocional, apariencia física, etc.

**V. Valoración de la comprensión de género:** Evaluación y apreciación realizada, a partir de nuestro marco teórico, acerca de la percepción y vivencia de los modelos genéricos, puede ser:

**A. Tradicionales:** Conjunto de ideas, creencias y atributos sobre la imagen de la mujer y del hombre en la sociedad, donde enmarcan a la mujer limitada al espacio doméstico y dedicada a la satisfacción de las necesidades de los otros, y al hombre como el encargado del sustento económico del hogar.

**B. En tránsito:** Creencias encaminadas a la visión de la mujer no solo restringida a las labores domésticas sino también dedicada a labores profesionales. Supone una ruptura con las asignaciones prescritas por la cultura patriarcal.

**C. Transformadora:** Ideas y creencias que defienden la lucha por la equidad entre mujeres y hombres, más allá de la desigualdad. Encaminada a la búsqueda de iguales oportunidades para ambos. Combina o articula elementos tradicionales y a la vez transicionales como contenidos del rol.

**7. Grupo de estudio:**

El grupo de estudio está conformado por 5 niños y 5 niñas para un total de 10 educandos, con una edad de 6 años; pertenecen al grupo primero C, de la Escuela Felipe Poey ubicada en el Municipio Plaza, de Ciudad Habana. Para una descripción más detallada se presenta la siguiente tabla:

**Tabla de Datos Generales.**

| Nombre | Edad   | Grupo  | Vive con:                    | Dirección particular:                                   | Profesión u ocupación del padre | Profesión u ocupación de la madre  |
|--------|--------|--------|------------------------------|---|---------------------------------|------------------------------------|
| Devora | 6 años | 1ro. C | Mamá, Papá, Hermana, Abuelo. | San Francisco / Valle y San José. Ciudad Habana.        | Médico                          | Farmacéutica                       |
| Alain  | 6 años | 1ro. C | Abuela y Abuelo              | Masón y San Miguel. Apto 5.                             | Abogado                         | Contadora                          |
| Laura  | 6 años | 1ro. C | Mamá, Papá, hermana.         | Infanta 509   | SEPSA                           | Trabaja en Radio Progreso.         |
| David  | 6 años | 1ro. C | Mamá y Papá.                 | % Espada y San Lázaro.                                  | Médico intensivista             | Médico                             |
| Ayamey | 6 años | 1ro. C | Mamá y hermana               | Municipio 10 de Octubre.                                | Policía                         | Ama de casa.                       |
| Sandro | 6 años | 1ro. C | Mamá y hermana.              | Valle % - e Infanta. Plaza.                             | Fallecido                       | Trabaja en el banco.               |
| Rocío  | 6 años | 1ro. C | Papá y mamá                  | Zanja 812 % Espada y san Francisco. Teléfono: 870 7866. | Electricista                    | Directora de Ejecución y Trámites. |
| Marcos | 6 años | 1ro. C | Mamá y Abuelo.               | San Rafael 1176. Teléfono: 8734539                      | N.S                             | Auditora                           |
| Brenda | 6 años | 1ro. C | Mamá, Abuelo, Tío, Hermana   | Teléfono: 879 7294                                      | Trabaja en el MININT            | Enfermera                          |
| Yoan   | 6 años | 1ro. C | Mamá, Papá Hermano           | 253 Neptuno y San Miguel. Teléfono: 879 1502.           | Mecánico                        | Trabaja en el Correo               |

### 8. Metodología empleada:

La investigación se llevará a cabo básicamente a la luz de la metodología cualitativa. La investigación cualitativa, se centra fundamentalmente, en el significado que da la persona a sus acciones, estando la esencia del fenómeno en la vida cotidiana. Los escenarios en que se lleva a cabo son naturales, cotidianos, y las prácticas culturales tienen un papel protagónico y además los métodos van a la búsqueda de recopilación de datos, lo que permite validar la información obtenida.

Se trata de la búsqueda de la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad para construir el conocimiento.

El diseño de este tipo de investigación es flexible, tiene la capacidad de adaptarse en cada momento. Los criterios de selección no son de representatividad estadística, sino de comprensión y pertenencia, por lo que lo relevante es la composición adecuada de los grupos para atrapar de manera adecuada la realidad de los mismos, siendo los resultados explicativos solamente para ese grupo de estudio.

Por todo lo antes dicho sintéticamente, decidimos utilizar para esta investigación el paradigma cualitativo, confiando en que representa el camino más idóneo para cumplimentar nuestro problema de investigación.

### 9. Método y técnicas empleadas:

Para llevar a cabo esta investigación nos basamos básicamente en uno de los métodos cualitativos reconocidos por la investigación cualitativa.

**Estudio de casos:** Método que implica la recogida y registro de datos. Se trata de una rica descripción particular –en tanto se centra en un fenómeno concreto- y que resulta muy útil para el análisis de problemas prácticos de la cotidianidad, al brindarnos particularidades que pueden resultar significativas en la interpretación de dichos problemas. Una de las características que presenta este método, -y que nos resulta de gran utilidad- es la posibilidad de estudiar a profundidad nuestro caso interés.

Los resultados que se deriven serán particularmente específicos del objeto de análisis.

### ¿Cuáles fueron las técnicas empleadas?:

**Observación:** es una técnica de gran utilidad en el estudio, pues en gran medida nos brinda información que nos permite tanto el completamiento de la información, corroborar hipótesis, visualizar objetivamente. Nos permite el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. Se observan tanto conductas no verbales como conductas espaciales, extralingüísticas, la actitud del examinado ante la tarea y el examinador.

Fue una técnica utilizada durante todo el estudio, por la gran importancia que tiene para la presente investigación.

Trabajamos con una **guía de observación** (Ver Anexo # 7), donde se manifiestan los indicadores a observar, además quedan precisados la duración de las observaciones, así como una descripción del aula (Ver Anexo # 8). Estos indicadores fueron establecidos de antemano, desde el punto de vista operacional, y resultan congruentes con las principales categorías objeto de investigación.

La observación se desarrolló en un **ambiente natural** (la escuela). Se realizaron múltiples observaciones para corroborar la consistencia de la información obtenida; pues al emplear este método, la presencia del investigador es una importante variable a controlar. En la observación, como método científico empleado por la ciencia psicológica, se debe tener en cuenta la unidad de la auto-observación y de la observación externa objetiva, como principales vías del conocimiento psicológico.

**La entrevista:** es un instrumento o técnica fundamental del método clínico y, a su vez, es un procedimiento de investigación científica de la psicología. Tiene sus propias reglas empíricas con las cuales no sólo se amplía y se verifica el conocimiento científico, sino que, al mismo tiempo se aplica. La técnica es el punto de interacción entre las ciencias y las necesidades prácticas; así la entrevista logra la aplicación de conocimientos científicos y al mismo tiempo obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y la elaboración científica.

La técnica utilizada es la **entrevista abierta semi-estructurada, a profundidad** la cual nos permite adentrarnos en el significado de las experiencias y dilucidar contenidos subjetivos de la personalidad, así como indicadores reguladores del comportamiento.

La entrevista en sí misma permite establecer una interacción cara a cara, de modo que se logra una relación más cercana con la realidad que de forma elaborada nos presenta de sí y del contexto social en el que están insertas.

El hecho de ser semi-estructurada abre el diapasón de oportunidades de exploración al prever una guía de preguntas propensa al cambio, en dependencia del sujeto, pudiendo hacer mayor o menor énfasis en algunas cuestiones, así como permite incluir, en el transcurso de la investigación, todo lo que sea de interés.

Su utilidad fundamental radica, en la interpretación que permite realizar de los contenidos psicológicos en escolares menores, mediante sus elaboraciones y expresiones emocionales, determinando a su vez su desempeño genérico para luego llegar a caracterizaciones generales de cada segmento de la muestra.

**Técnicas proyectivas:** es un procedimiento de recogida de información utilizado por algunos psicólogos, con una peculiaridad: nos introducen al mundo profundo e inconsciente del individuo. ¿Y como puede ser esto? A partir de la proyección.

Cada vez que respondo a algo estoy reflejando algo de mi mismo. Hacemos, decimos las cosas por algo, y proyectamos lo que somos: nuestra historia, nuestras relaciones sociales, nuestra cultura...De hecho nos pasamos el día proyectando lo que somos sin darnos cuenta de ello, con nuestra vestimenta, nuestro corte de pelo, nuestra forma de comunicarnos, nuestras opiniones, etc.

Para acceder al inconsciente, para que la persona se proyecte de forma controlada, de modo que el psicólogo capte aquello que el inconsciente está manifestando, existen las pruebas proyectivas. A partir de estímulos, sugerencias, imágenes...se estimula la imaginación del sujeto.

Las hay muy diferentes según el material que conlleven pero todas tienen un punto en común: han sido muy estudiadas y todas las respuestas que las personas pueden ofrecer han sido extensamente analizadas. Además el procedimiento de aplicación e interpretación de las respuestas es altamente estructurado. Es imprescindible que el psicólogo que nos las aplica cuente con una formación especializada y sea un experto en ello.

A pesar de que su origen es clínico y con fines prácticos, se utilizan también en otros ámbitos como en psicología jurídica, criminología, selección de personal, orientación vocacional, neurología, psicología escolar.

Existen múltiples técnicas proyectivas, pertinentemente escogimos:

**a) Dibujo:** Dado el valor proyectivo que tiene el dibujo, ha sido una de las técnicas más empleadas en Psicología. Las primeras referencias de investigaciones acerca de la expresión gráfica se refieren al ámbito infantil con Tardieu (1872), antropólogo francés, que mediante el método del coleccionamiento, comenzó a estudiar las características de los dibujos infantiles realizados de manera espontánea. No obstante, los trabajos de G. Kerschensteiner, G. Roumá y G. H. Luquet, constituyen la base para los trabajos posteriores de evaluación y medición mediante la utilización del dibujo (citado por García Morey, A., 1995).

En este caso, se les pide a los 10 casos del grupo de estudio, la realización de cuatro dibujos. A continuación se especifica el orden e intención de cada dibujo en particular:

*Dibujo 1:* estuvo dirigido a conocer los elementos con que identifican los modelos genéricos a partir del mundo animal. En este sentido, la consigna ofrecida fue: *Dibuja a tu animal preferido.*

*Dibujo 2:* estuvo dirigido a obtener información acerca de las feminidades y las masculinidades a partir de la siguiente consigna: *Dibuja el sexo opuesto de tu animal preferido.* De este modo fue posible conocer además la percepción que tienen de su sexo opuesto y la relación que se establece entre ambos modelos genéricos.

*Dibujo 3:* estuvo dirigido a explorar la percepción acerca de cómo ven lo femenino y lo masculino, partiendo de la consigna: *Dibújate a ti mismo.*

*Dibujo 4:* Estuvo dirigido a obtener información acerca de la asunción de los modelos genéricos, partiendo de la consigna: *Dibuja a tu sexo opuesto, para después comparar, en busca de semejanzas y diferencias.*

El análisis de los dibujos (Ver Anexo # 6), (cualitativa y cuantitativamente) se llevó a cabo mediante el Análisis de Contenido y los aportes teórico – prácticos de la Dra. Aurora García Morey resultante de su trabajo con niños y adultos sobre la base de esta técnica. En este caso, fueron seleccionados y enriquecidos algunos indicadores de los

propuestos por A. García, 2003, de acuerdo a los objetivos de la presente investigación. Con fines metodológicos, el análisis pormenorizado de cada dibujo y de cada indicador se realizó de manera independiente, pero el análisis de cada indicador debe verse siempre de manera integrada. En el Anexo # 5 se presentan y definen detalladamente los indicadores que se tuvieron en cuenta para el análisis de los dibujos, los cuales, responden, no solo a los objetivos de la investigación, sino también a las especificidades que se presentan en escolares menores.

**b) Elaboración de historietas.** Posibilita un desarrollo creativo de la expresión oral, conlleva al empleo de la experiencia acumulada, ella se nutre de situaciones leídas, oídas, de hechos reales o imaginarios. Esta técnica no solo posibilita motivar, sino además amplía el horizonte del alumnado. Se utiliza la lámina como estímulo visual.

Se incentiva a crear una historia a partir de la lámina, y se le da la participación en la medida que pida la mano. Estimular y guiar la construcción de pequeñas historias, para armar un relato. Es necesario identificar personajes y crear relaciones de implicación entre escolares menores, establecer la iniciación y el desenlace de un suceso, situarse en otros contextos temporales-espaciales.

**c) Juego de roles:** Actividad mediante la cual a partir de una lámina, el alumnado dramatiza una historia, basada en la experiencia personal o de otros(as) niños(as). La dramatización es grupal. Para su análisis se tiene en cuenta, que se elige, y a quienes elige, sus roles representados, posibilitando el vínculo de los logros cognitivos con la riqueza emocional. Se les invita a dramatizar, y se incita a la espontaneidad.

El juego de rol es un juego interpretativo-narrativo en el cual los(as) jugadores(as) asumen "el rol" de los personajes a lo largo de una historia o trama, para lo cual interpretan sus diálogos y describen sus acciones. No hay un guión a seguir, ya que el desarrollo de la historia queda por completo sujeto a las decisiones y acciones de los jugadores. Destaca el hecho de que la imaginación, la narrativa, la originalidad y el ingenio son primordiales para su adecuado desarrollo.

A su vez; existe un jugador(a) primordial llamado(a) "el/la director(ra) del juego" (guía u organizador), el/la cual cumple la función de ser mediador entre la percepción de los(as) demás jugadores(as) así como la de interpretar a aquellos personajes no

caracterizados. Otras tareas no menos importantes a su competencia son las de ser árbitro de las reglas, y la de imaginar y describir el escenario y las circunstancias que entregan una percepción virtual del escenario consensuado por los(as) jugadores(as).

La interpretación del personaje no debe ser tan rigurosa como si realmente se tratara de una obra de teatro. Cada escolar definirá el carácter de su personaje según sus propios criterios y, durante el juego, responderá a las diversas situaciones que le puedan surgir decidiendo en el momento las acciones de este personaje (es decir, improvisando).

La manera de hacerlo es describir las acciones que realiza el personaje que se interpreta y hablar por él cuando se trate de los diálogos que tiene con el resto de los personajes. Ellos(as) interpretan y deciden el curso de la historia.

### **10. Procedimiento de la investigación. Descripción general.**

En la consecución de nuestra investigación se fueron venciendo paulatinamente cuatro fases fundamentales.

*La primera* estuvo relacionada con la elaboración del marco teórico que sirve de sostén conceptual a la investigación y que favorece y posibilita el análisis de los resultados. En este capítulo, le dedicamos especial atención al género como categoría y perspectiva teórica, así como a su abordaje desde la educación.

De la primera fase se deriva *la segunda*: la construcción de nuestro sostén metodológico, pilar esencial sobre el que se erige la etapa siguiente. La organización de la información para la interpretación y el análisis de los resultados.

En el desarrollo de cada uno de los encuentros de trabajo con las láminas, se siguió el mismo procedimiento (Anexo # 1) que iniciaba con la descripción de la lámina, para lo cual nos apoyamos en la guía de entrevista (Anexo # 2) y seguido elaboraban la historieta, para pasar, por último al juego de roles.

En consecuencia, se guió al grupo de estudio, en este proceso incentivándolo a anticipar hechos futuros o a reconstruir acontecimientos pasados. Se fomentó el mayor diálogo posible. Para ello, el énfasis de las preguntas se fue desplazando paulatinamente del qué, quién o cuál, hacia preguntas abiertas utilizando el dónde, cuándo, por qué, para qué, etc.

El criterio principal de selección de las láminas (Anexo # 3), fue su distribución equitativa según la impresión genérica de los animales: 9 animales aparentemente masculinos y femeninos y 9 en los que no se precisa sexo (Anexo # 4). Vale aclarar que tuvimos varios acercamientos al libro de texto para tener una idea general de las láminas, antes de seleccionárselas finalmente.

Tenemos que tener en cuenta que la observación fue muy importante y esencial en el proceso. Todas las participaciones, así como todo lo que sucedió durante los encuentros, fue registrado para después ser analizado con cautela y profundidad.

Los encuentros de trabajo grupal, dieron paso a encuentros individuales, en las que se aplicó la técnica del dibujo y las entrevistas a profundidad.

De manera general, los encuentros de trabajo se realizaron en el área del teatro por encontrarse separada del resto de las aulas. El área seleccionada cumple con los requisitos para este tipo de actividad.

Antes de comenzar cada una de los encuentros fue necesario pasar por un período de adaptación y/o sensibilización que debió ser de contacto paulatino para propiciar un clima agradable, así como la generación y el desarrollo de nuevas ideas. La pregunta rectora que guió cada uno de los encuentros de trabajo fue: ¿Cómo ven escolares menores lo femenino y lo masculino? ¿Cómo lo asumen (semejanzas y diferencias)?

Ya definidos los elementos metodológicos necesarios, nos enfrentamos a tabular la información para posteriormente, analizarla a la luz del marco teórico.

El análisis de los resultados se llevó a cabo a través de las categorías e indicadores definidos para ello. La condición cualitativa de la investigación, señala nuestra orientación hacia la calidad y profundidad del fenómeno y no la generalización del mismo, por lo que el grupo de estudio está sujeto a los límites reales de tiempo con que contamos. La última fase fue dedicada a la organización y presentación del análisis de los resultados en aras de elaborar nuestras conclusiones y recomendaciones.

### **Capítulo III: Análisis de los Resultados.**

Luego de haber expuesto los principales postulados teóricos y metodológicos que orientan esta investigación pasaremos a exponer lo que consideramos fruto o producto de la misma, es decir, los resultados obtenidos e interpretados.

Para responder a nuestro problema y objetivos, combinaremos el análisis cualitativo y cuantitativo en el transcurso del capítulo. El análisis cuantitativo propicia al lector datos numéricos que por sí mismos ofrecerán información complementaria al análisis cualitativo, además, brindará una noción ilustrativa de nuestro objeto de estudio y resultados más generales. Por su parte, el análisis cualitativo permitirá profundizar en los resultados.

En un inicio, presentaremos nuestro análisis según las categorías y los indicadores definidos en el capítulo precedente, para, en un último momento, llevar a cabo la integración de los resultados. Procederemos presentando, inicialmente, el análisis general por caso para luego presentar la integración de los resultados.

Una vez emprendida la manera en la que procederemos para mostrar los resultados pasaremos finalmente a los mismos.

#### **Caso # 1: David**

##### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

La comprensión quedó atrapada en las dimensiones literales e inferenciales, predominando las respuestas estereotipadas.

En la dimensión literal, los géneros se identifican dicotómicamente, lo femenino básicamente se define como madre cuidadora; dedicada a la alimentación de la familia; directamente relacionada con el espacio privado, y por su parte, lo masculino suele ser representado en roles de poder: dueños, organizadores y se le adjudica la fortaleza, la rudeza y la valentía

Es evidente la asunción de patrones externos e internos que diferencian lo masculino y lo femenino, y que no distan de normas tradicionalmente perpetuadas, podríamos mencionar primacías, características, valores, roles, cualidades, colores, actitudes

pasivas y/o activas, tamaños, etc. Veamos por ejemplo, en el dibujo, representa primero lo masculino, utiliza en ello colores oscuros y fuertes, mayor tamaño.

Es necesario destacar que es el único niño del grupo de estudio que no detalla en la apariencia emocional de los rostros de las figuras representadas como elemento diferenciador, sí se apoya en las características externas y/o estéticas.

Cuando potenciamos la comprensión inferencial, se mantiene lo antes referido (la figura femenina relacionada con el espacio privado- *la ardilla que estaba encima de un árbol, (...), en ese mismo árbol estaba su casa donde vivía con su familia, (...)*”; cobarde –que se esconde cuando es agredida: *“las jicoteas (...) cuando le van a hacer daño se esconden en el caparazón”* y bonita); pero además, aparecen nuevas maneras de comprender los géneros que pareciera contradictorio.

No logró, David, de manera general, despegarse de la experiencia inmediata en sus inferencias. Los medios audiovisuales, la escuela, familia y coetáneos, constituyen, referentes importantes, incluso pudiéramos decir que subyace un mecanismo inconsciente -de asociación- en el cual se apoya para la consecución del proceso de comprensión, ello se hace evidente cada vez que el niño precisa el por qué dichos personajes se nombran de una u otra manera. Ejemplo: Florencia, *como la jicotea del Camino de los Juglares* (programa infantil de televisión) y Sebastián, *como el cangrejo de La sirenita Ariel* (película infantil).

Este proceso de búsqueda directa de las respuestas en la experiencia inmediata no favorece la creatividad, sino las respuestas estereotipadas. Es una forma fácil de responder a las tareas sin que se potencie el pensamiento creador.

A pesar que no prima el desarrollo de la dimensión creativa de la comprensión, debemos resaltar que, es en el único niño en el que se expresa la misma.

Tras procesos de generalizaciones, asociaciones y transferencias, existen repuestas creativas, -no tradicionales, ni estereotipadas-. Veamos, Burbuja es el nombre adjudicado al elefante. Esta nominación creativa, está sesgada por el criterio de una niña que antes nombró como Dumbo (actor de cuento infantil) al mismo animal. El niño, extrae la cualidad esencial que define al personaje televisivo (vuela), así como otras secundarias (*“redondito, pequeñito”*) y brinda una respuesta original.

La falta de independencia en el niño es evidente –toma como suyas respuestas dadas por otros niños-, sin embargo consideramos que esto es un fenómeno típico en la edad, donde, no solo el grupo de coetáneos resulta importante; también el mundo adulto constituye el referente cercano inmediato a imitar. Citemos: *“pero yo le pondría, si tuviera una perrita, Linda, para que tenga el mismo nombre de la perra del profesor”*.

Los agentes socializadores mencionados, fundamentalmente los medios audiovisuales, impresionan como educativos y referentes por excelencia que median el proceso de comprensión. Recurre David, en su discurso, con mucha frecuencia a muñequitos, películas infantiles, cuentos, etc. En la comprensión inferencial, adjudica nombres, funciones, roles, actividades, entre otros, muy relacionados con estas fantasías, que, en ocasiones distan de la realidad cotidiana, por ejemplo: *“la ardilla come bellota”* (es lo que ha escuchado y visto en muñequitos televisivos, no sabe qué es la bellota: *“lo que come la ardilla, un alimento”*).

En algunos momentos -pocos-, David asigna cualidades y roles de “hombres” a mujeres y las ubica en estatus iguales a los de él, lo cual pudiera estar evidenciando una comprensión en tránsito del género femenino. Esos roles y cualidades están relacionados con desempeño de profesiones y con la inteligencia y valentía, o sea, con la conquista del mundo público y con el nuevo posicionamiento de la mujer en la sociedad; sin embargo, mantiene en esta comprensión todo lo asignado tradicionalmente.

Mientras en el caso de lo femenino, el niño tiende al encasillamiento del género en una valoración específica (es obvio cómo son todas las mujeres: similares); es más permisivo con lo masculino, pues acepta que no todos los niños son iguales.

Es evidente en David que, aunque la comprensión de género, está en construcción, y cuesta incluso despegarse de las dimensiones literales e inferenciales, se está erigiendo como una concepción diferente para ambos modelos de género. Lo femenino se encuentra en tránsito, aunque priman elementos tradicionales y sexistas, pero lo masculino es tradicional.

Estamos hablando de un proceso en formación de en el que lo masculino tiende a desempeñar roles de poder, y, coherentemente con ello ocupa estas posiciones. David,

mientras que relega la mujer a los roles tradicionalmente asignados, él asume, casi la totalidad del tiempo el mandato y la autoridad –a pesar de reconocer a niños que no son poderosos ni empoderados.

La noción de género no es un elemento definido rígidamente en David, sino, que se encuentra en formación y puede ser flexible, por tanto, sujeto a su modificación. Sabemos que la construcción de la identidad de género, es un proceso inacabado, pero consideramos que la infancia es un período relevante en dicho proceso de formación y desarrollo, de ahí la importancia de la influencia educativa que se ejerza.

No existe deformación de la información originalmente ofrecida, permitiéndonos hipotetizar que existe una adecuada comprensión literal, e inferencial; sin embargo las dimensiones crítico valorativa y creativa estuvieron ausentes, generalmente. Existe una naturalización de los géneros, y un aprendizaje reproductivo de los mismos.

Consideramos que las limitaciones -consideradas existentes-, en el proceso que analizamos, se encuentran permeadas por las propias características del pensamiento del escolar. Es obvio en el análisis de los dibujos elaborados, el deterioro de la figura humana. Otro posible factor que pudiera incidir en el desarrollo alcanzado en la comprensión es la escasa estimulación y poca potenciación de un “otro (a) más capaz”, de la Zona de Desarrollo Próximo, pues reiteramos, son los medios los que impresionan con gran influencia en la comprensión de los géneros.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Particularizando en la vivencia de su propio género, existe una identificación con un rol tradicional masculino, lo cual es evidente en la totalidad de las técnicas aplicadas.

Valorando otros indicadores de la vivencia de género, propuestos en el capítulo anterior, podemos referir el vínculo afectivo evidente con estas concepciones tradicionales de género, llevándolo en ocasiones, incluso, a negarse en la participación de juegos en los que debía asumir papeles femeninos; suele asumir posiciones rígidas al respecto.

El vínculo afectivo, podemos inferirlo además, en su identificación con los contenidos masculinos, índice de ello son las manifestaciones de preferencia por las láminas de animales masculinos en las que tiene mayor participación, que en las láminas de

animales femeninos- Cabría en este sentido preguntarnos: ¿por qué se identifica con el cocodrilo?, refiere que los cocodrilos son muy inteligentes, valientes, astutos, cualidades con las que se identifica y asume tanto en sus dramatizaciones como interacciones.

Su rol de género en formación, se encuentra sesgado también por un entorno sexista en el que, a partir de la lectura y creación de historias –en el momento del sueño- se refuerzan conductas androcéntricas.

La ausencia de elaboración personal, consideramos que está muy influenciada por la moral heterónoma de la edad, siendo evidente la imitación –sobre todo del otro cercano (coetáneo y adulto). Existe dependencia además del mundo audiovisual.

Consideramos estar hablando de un pensamiento que, aunque muestra comenzar a operar con conceptos tiende a ser concreto, y la imitación desempeña un papel fundamental; justificándose, de alguna manera, la asunción acrítica del rol de género.

Su capacidad de generalización puede ser inferida en la posibilidad de extraer las propiedades necesarias y esenciales de un concepto y aplicarlas desde las particularidades genéricas de las láminas. Emplea las mismas cualidades y características a todo lo que es masculino; hace lo mismo en el caso de lo femenino.

En resumen, David desempeña su rol de género acríticamente y con referentes en modelos tradicionales, androcéntricos y sexistas.

### ***Resumiendo....***

¿Qué características va conformando el género en David?

La identificación con los roles de poder, es asumida todo el tiempo, poder visto, no solo desde posibilidad de autoridad, sino también desde autonomía, seguridad y el patriarcado. David tiende a asumir papeles protagónicos y organizativos, además, muestra rigidez en la asunción de roles –los papeles desempeñados solo son los que considera masculinos, negándose a desempeñar roles femeninos-.

### ***Roles:***

David desempeña activamente roles atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales, lo cual se evidencia no sólo en los personajes elegidos y con los que se

identifica, sino además en la manera en que los asume, por ejemplo: el venado, el mago, el dueño de las ovejas, el león, el cocodrilo, el hijo del cazador, el amigo del pingüino, y el amigo de la rana. Si analizamos estos roles, nos percatamos que todos los asume desde posiciones de poder, desde la violencia, la racionalidad, la fortaleza y la inteligencia.

En este sentido, cabe señalar que solamente comparte su poderío con niños, por ejemplo: hace de león con otro niño y elige para estatus similares a personas de su mismo sexo. Así mismo, aunque comparte espacios con niñas, a diferencia, lo hace desde la autoridad, e incluso el autoritarismo y la violencia: las dirige y las agrede. En una ocasión llega a manifestar que las hembras “*se esconden para protegerse de los machos*”, implícitamente las percibe como cobardes; además, las llega a ponerlas de rodillas –haciendo uso y abuso de su poder como organizador de juegos de roles-.

Pudiéramos concluir diciendo que vivencia un rol de género superior al de las niñas.

### *Cualidades:*

David asume su rol de género desde cualidades como: la protección, la fortaleza, la violencia, el control y la seguridad. Su capacidad de protección no sólo se hace evidente en la creación de historietas, sino además en el juego de roles, en el dibujo y en la entrevista, donde hace mucho énfasis en la posibilidad de proteger a las niñas. “*Yo soy más grande para protegerla*” –estamos ante el estereotipo genéricos mujer débil y dependiente y hombre seguro e independiente-.

David, es un niño activo, participativo, y muy dominante – inclinándose por mantener el control en su relación con las niñas-.

### *Características:*

Se identifica con el mayor tamaño, los colores oscuros y el estado de movimiento constante. Es un niño serio, intranquilo,

*Relaciones entre las diferentes dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Existe tendencia a una comprensión en tránsito del género femenino, mientras que se comprende tradicionalmente el masculino y de la misma manera se vivencia.

Consideramos que este resultado pudiera reflejar que, inconscientemente, los hombres, aunque están dispuestos a compartir y a mirar de otra manera a las mujeres, no desean “perder” el poder, mucho menos aceptar cualidades “supuestamente” –antes- femeninas.

### **Caso #2. Sandro.**

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Es uno de los niños que comprendió de manera rápida las diferentes actividades. Se caracterizó por hacer preguntas relacionadas con el tema tratado. Presenta un vocabulario rico y amplio, así como facilidades para la expresión oral.

Predominaron las dimensiones literales e inferenciales, no hubo indicadores de creatividad en las respuestas dadas; predominan los estereotipos y la falta de cuestionamiento y criticidad en lo que se refiere a la manera de comprender los géneros.

Se evidencia su capacidad para extraer la idea esencial y para llegar a inferir con gran rapidez y certeza. No deforma el contenido explícito y trasciende lo dado con argumentos que parten de su experiencia y su originalidad.

Desde lo literal e inferencial, lo femenino se relaciona con el estudio, el mundo privado y doméstico, la belleza y la pasividad: “(...) *la mamá para la casa a cocinar*”, “*la abeja tiene colores y esta quieta*”, “*las ovejas son bonitas*”. Se observan identificaciones con colores -rosado- y con la maternidad. Las hembras y mujeres suelen ser dependiente, inseguras, débiles y cuidadoras de otros (as). En cambio, lo masculino se relaciona con lo profesional, el trabajo remunerado, la rudeza y la fortaleza y con colores oscuros y tonalidades más intensas.

La primacía de lo masculino es frecuente, por ejemplo, en el dibujo, representa primero al macho y al hombre.

El tamaño suele ser empleado como diferenciador entre los géneros “*la paloma es más pequeña que el macho*”. Otros elementos diferenciadores de los géneros son el estado físico, la apariencia emocional y el vestuario: serio vs. sonriente; reposo vs. movimiento; sayas y atuendos decorativos vs. pantalones -“*la osa es la mamá porque tiene un pañuelo en la cabeza, y una saya y el padre es el que tiene pantalones*”-.

Existe una tendencia a concebir lo femenino desde lo tradicional, enraizado en una cultura patriarcal.

Sandro tiende a atribuir cualidades humanas a los animales, siendo indicador de una de las características de la imaginación, típico en la edad: el animismo.

Los medios audiovisuales constituyen un mediador importante en la comprensión –tanto en las dimensiones literales como inferenciales: “*yo le pondría Donald, como el de los muñe, porque parece juguetón*”; “*yo le pondría alejo como el de la canción*” y “*Tita, como la rana de la canción*” – programa televisivo infantil Arcoiris Musical-.

Las inferencias de cualidades a los géneros, también se encuentran sesgadas por aquellas que comprende de los personajes televisivos: “*Donald, es hombre y es juguetón y divertido*” -el pato de la lámina lo asocia con el de un dibujo animado y le atribuye las cualidades que lo caracterizan en el serial infantil-.

Otro mediador en la comprensión de los géneros lo es la influencia de la familia, amigos y adultos en general: “*le pondría al Zunzún Linda, igual al nombre de la perrita del profesor*”; “*yo le pondría Susi igual que la perrita de mi vecina*”; “*le pondría al cocodrilo Limay, porque es un nombre de la amiguita de su mamá*”.

Sucede algo similar que en el caso anterior, asigna cualidades y roles de “hombres” a mujeres, lo que pudiera ser indicador de una comprensión en tránsito del género femenino. Esos roles y cualidades están relacionados con desempeño de oficios y con la inteligencia, la valentía, la fortaleza. Nuevamente la conquista del mundo público y la valoración social de las féminas, ya no solo bellas y domésticas, también inteligentes.

A diferencia del caso anterior, en el niño se observa una “nueva característica de la masculinidad hegemónica”, que no por ser nueva, deja de ser estereotipada, y es que ya no solo se cotiza al hombre de poder, sino además bello. El niño alude en reiteradas ocasiones a dicha característica como un deber ser de los hombres.

Lo anterior ¿qué nos puede suscitar a reflexionar? Sandro es un niño que muestra una comprensión de género que tributa a estar en tránsito, no hay una total ruptura con las asignaciones prescritas por la cultura patriarcal, pero existen elementos no tradicionales como definidores del género femenino.

Consideramos la posibilidad de apoyarnos en una identidad de género en formación, que aún no está definida, para potenciar una cultura de género equitativa. Recordemos que en esta etapa del ciclo vital la influencia de un “otro importante” en el grupo puede ejercer una influencia positiva en este sentido.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Sandro asume su rol de género desde el poder. Se caracteriza por tener gran necesidad de reconocimiento, lo cual, en ocasiones favorece la consecución de los objetivos de los encuentros, pero en otras, actúa como elemento nocivo en tanto obstaculiza la participación del resto del grupo, llegando a interrumpir con frecuencia al resto de los niños y niñas. Por su parte, fungió como organizador en la mayoría de los encuentros y fue uno de los niños protagonistas en las actividades. Esto puede constituir evidencia de implicación personal; indicador de ello es también, el estar emitiendo juicios valorativos asociados a su experiencia personal constantemente: *“la mamá es la que cuida al niño”*.

Muestra preferencia por los contenidos tradicionalmente masculinos, llegando a rechazar los femeninos, veamos por ejemplo, se niega a desempeñar roles domésticos, por ejemplo: cocinar. Ante opiniones contrarias a las suyas responde con poca tolerancia y rigidez, refutando con sentimientos de ira: mientras que propone que: *“(...) la mamá para la casa a cocinar, mientras el papá se encargaba de entretener al niño”*, una niña dice que, *“el papá es el que debe ir a cocinar”*. Sandro no solo se molesta, sino además, decide no jugar. Pudiéramos pensar en otra hipótesis, no ceder ante la opinión de una fémina.

De manera general tiende a vivenciar su rol de género desde los patrones tradicionales, manifestando que los niños deben ser como él, porque así le dicen sus padres, una vez más es evidente, la generalización, a su persona, de aquellos patrones masculinos que la sociedad perpetúa como “el deber ser”.

### ***Resumiendo....***

¿Qué características va conformando el género en Sandro?

La identificación con los roles de poder, es asumida todo el tiempo, poder visto, desde la autoridad y el mandato; tiende asumir roles activos.

#### *Roles:*

Desempeña activamente roles atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales, lo cual se evidencia no sólo en los personajes elegidos y con los que se identifica, sino además en la manera en que los asume: papá oso, cangrejo, papá del pez, papá delfín, árbol, serpiente, papá de la rana.

A pesar de ser evidente su necesidad de poder, de protección, seguridad, control (e siente dueño -de animales, cosas-, jefe, etc.); deseamos resaltar la reiteración del rol paterno, que usualmente no suele ser representado por los niños, sino que, les adjudican la maternidad a las niñas. Ello pudiera estar asociado a la necesidad de la figura paterna -padre fallecido-.

Tras la convocatoria de hacer el plan, cuando se convocaba al juego de roles, partiendo de la elaboración de historietas, se evidencia una vez más su tendencia al control, y la preferencia por mantenerse como organizador, lo que se constata en las observaciones realizadas al grupo de estudio en el que Sandro se encuentra insertado.

La superioridad con respecto a las niñas es significativa, se caracteriza por escoger a estas para desempeñar los roles en las historietas que crea.

#### *Cualidades:*

Las cualidades que más se destacan en Sandro, en los encuentros son: la protección, la fortaleza, el control y la seguridad.

Cualidades como las antes dichas, lo impulsan a situaciones donde muestre su marcada preferencia por el protagonismo, la necesidad de reconocimiento y el mandato; quitándole la oportunidad de participación al resto de sus coetáneos, fundamentalmente niñas, implícitamente estamos evidenciando la discriminación de las niñas por parte del niño -figura de poder y con poder-, o la necesidad de ser

reconocidos por este género algo que asociamos al hecho de convivir solo con su mamá-.

### *Características.*

Sandro es un niño inquieto -está siempre en movimiento-, fuerte -en lo referido al gasto de energía física, es muy resistente- y de una apariencia física que denota seriedad -en la mayoría de los encuentros-.

### *Relaciones entre las diferentes dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Aunque existe tendencia hacia una concepción tradicional en la vivencia del propio género -a diferencia de David, no existe una actitud machista extrema-. Al explorar la comprensión de lo femenino y lo masculino, fue evidente una concepción de lo femenino que se encuentra en período de tránsito.

Pensamos que la mencionada comprensión del rol femenino está sesgada por el hecho de vivir solo con la madre, lo cual conlleva a que esta desempeñe “roles tradicionalmente femeninos y/o masculinos”.

Sin embargo, podemos hipotetizar que, se protege y se educa al niño bajo concepciones tradicionales de masculinidad, en tanto tiende a ejercer su rol de género desde el poder, pero poder visto como protagonismo, no como abuso de autoridad.

### **Caso # 3. Alain.**

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

El mundo audiovisual y las experiencias familiares y personales cotidianas son referidas en las dimensiones de la comprensión exploradas: “*yo le quiero poner Lucas, como el niño de la telenovela, el hijo de Teo*”, -“*yo le pondría Laika igual que mi perra*”; “*la ardilla se llama Mónica como mi amiguita*”

Suele suceder que, parte de las cualidades y características que le atribuye a seres humanos y animales para nombrarlos: “*le pondría Ardillitica, porque es cariñosa, es un nombre bonito y me gusta*”-.

Rompe con la imitación del grupo de iguales en la búsqueda de alternativas diferentes. Combina elementos asociativos y generaliza cualidades para nombrar y caracterizar:

“Yomba es el elefante, y es macho pues es grande y valiente”. Otra evidencia de la influencia de los medios -Yomba: personaje de cuento infantil-).

Cuando no encuentra elementos para precisar los géneros, suele ofrecer nombres neutrales como “Colorín”, “Veloz”, no obstante, la inferencia de esos nombres está sesgada por las cualidades que le adjudica a los animales -peces y avestruces-.

Las dimensiones que más afloraron fueron la literal e inferencial. Desde esta exploración, fue evidente una comprensión tradicional de los géneros donde:

Lo femenino se identifica con lo doméstico, la educación de la descendencia, con el mundo hogareño, la maternidad: madre cuidadora; dedicada a la alimentación de la familia; pasiva; débil; directamente relacionada con el espacio privado, veamos una de sus historietas en las que se reflejan los elementos anteriores: “había una vez una mamá gallina que estaba paseando, y sus pollitos estaban en el corral jugando, después la gallina fue a donde estaban los pollitos para darles una vuelta y alimentarlos y después pasear”. La mujer es concebida para el hombre: “cuando llegue el padre todo esté listo”.

Lo masculino, es comprendido como poderoso, protector, dueño, valiente, fuerte, “para la calle”, “no llora”, ocupa los lugares cimeros, importantes.

Elementos diferenciadores entre los géneros lo son la disciplina y los roles profesionales: “las niñas son más tranquilas que los niños”; “los padres son médicos y las madres maestras” -sus padres no tienen dichas profesiones-.

Desde las técnicas empleadas para explorar la comprensión de los géneros, existe tendencia a dicotomizar lo femenino y lo masculino; y a comprenderlo de manera tradicional.

Aunque la comprensión queda atrapada en las dimensiones descritas, no existe deformación del contenido presentado inicialmente.

### **Explorando la vivencia del propio género...**

Alain se identifica con un rol tradicional masculino, ¿dónde se evidencia lo anteriormente planteado?

En las dramatizaciones, tiende a asumir papeles protagónicos y muestra rigidez en la asunción de roles, al negarse a desempeñar los que considera femeninos, por ejemplo: ser rana, por lo que asume ser sapo -y precisa la diferencia-; sin embargo, a diferencia de otros niños, negocia, busca alternativas y no se niega rotundamente a continuar con la tarea.

En cuanto a los indicadores de la vivencia de género, se aprecia vínculo afectivo e implicación personal en las actividades, pues se incluye como personajes protagónicos de las historias -indicador de vivenciarse como poderoso-

Expresa mayor vínculo afectivo con los contenidos masculinos que con los contenidos femeninos, índice de ello son las manifestaciones de preferencia por las láminas de animales masculinos en las que tiene mayor participación y aumentan los indicadores de motivación: expresión de sentimientos positivos, protagonismo, atención, etc.

*¿Qué características va conformando el género en Alain?*

*Roles:*

En Alain se evidencia un rol activo, lo cual es evidente en su preferencia por ser el organizador, por su protagonismo en las tareas; por los personajes con los que se identifica: tigre y domador -personajes fuertes, impetuosos, peligrosos, etc.-.

Desempeña roles de poder -incluso, aunque comparte espacios con niñas, lo hace desde la superioridad, desde el mandato-, en la mayoría de las dramatizaciones en las que participa, ejerce roles profesionales con frecuencia: médico -rol de prestigio y reconocimiento social-.

*Cualidades:*

Es poco tolerante, se molesta y tiende a preferir quedarse callado, cuando se le solicita que permita que otros miembros de la clase participen.

Se identifica con cualidades como: la fortaleza, la protección y la valentía. Su animal preferido es el tigre por “*ser el más fuerte, veloz, inteligente, y grande*”. Es evidente la necesidad de reconocimiento y la preferencia por el poder.

Es un niño muy dominante y que asume comportamientos rígidos e inadecuados cuando no es elegido para hacer lo que desea, en estas ocasiones se molesta mucho y llega hasta a retirarse del grupo.

### *Características.*

Alain es un escolar que tiende a estar siempre en movimiento, en la medida que se le da la participación. Es un niño inquieto e intranquilo.

### *Relaciones entre las diferentes dimensiones de la comprensión y la vivencia género.*

Consideramos que el concepto de género en construcción, se encuentra muy sesgado por una cultura patriarcal y machista. Es uno de los niños más tradicionales del grupo de estudio, que desempeña su rol de género desde patrones rígidos y sexistas.

### **Caso # 4. Marcos.**

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Teniendo en cuenta las dimensiones de la comprensión, y los indicadores definidos en el capítulo metodológico, para analizar este proceso, consideramos que queda sujeto en las dimensiones literales e inferenciales.

Considerando en el caso, el indicador de independencia y elaboración personal, podemos referir que es muy dependiente de criterios externos, lo que se aprecia en los nombres, las cualidades y las características que infiere como partes del proceso, en los encuentros de manera grupal y en el estudio de manera individual. Vemos por ejemplo, los nombres adjudicados a los personajes de las láminas correspondieron con nombres de allegados: Leydi- "(...) *le pondría a la mamá osa Leydi como el nombre de una amiguita*"; "le pondría al mono el Rey mono como el de los muñequitos"; "*yo le pondría Carmelina como la del televisor*" y "*yo le pondría al pez Flounder como el de los muñequitos de la sirenita Ariel*".

Asimismo adjudica nombres, no solo apoyado en los medios audiovisuales, sino también, en función de características, partiendo de la apariencia física, veamos por ejemplo: "*yo le pondría a la oveja Linda porque es muy bonita*", "*yo le pondría a los pollitos Pollíticos porque están chiquiticos (...)*" y "*yo le pondría a la jicotea Pequeñina porque está chiquita*".

La experiencia personal la generaliza en la elaboración de las historietas: *“este era una vez una jutía que estaba merendando para salir a jugar con sus amigos, para su mamá no lo dejaba jugar porque ya era tarde y tenía que bañarse”*, lo que extrae de su medio familiar.

¿Cómo se comprenden los géneros desde estas dimensiones?

Lo femenino se comprende como hermoso, pasivo, asociado al mundo privado, los roles domésticos; como figura débil, pasiva, cobarde, buena, maternal.: *“las perritas son bonitas”* y buena”; *“(…) mamá gallina es buena”*; *“la mamá ardilla se queda en la casa fregando y el papá lee el periódico”* –distribución inequitativa y estereotipada de los roles del hogar.

Lo masculino se asocia a la grandeza, la fortaleza, la rudeza y los roles protagónicos.

Existen indicadores de generalizaciones al aplicar conceptos y hacer asociaciones, por ejemplo, el de cantidad: *“le pondría Nueve porque el Nueve es un número grande como el cocodrilo”*.

Tampoco existe deformación del contenido inicialmente ofrecido, todo lo contrario, no logra despegarse en gran medida de la información ofrecida inicialmente.

Utiliza el color, los estados emocionales y físicos, y los atuendos personales como elementos diferenciadores de los géneros: tonalidades claras vs. oscuras, sombreros vs. espadas; sonrisas vs. seriedad; quietud vs. inquietud -para referirse a lo femenino y a lo masculino respectivamente-.

Existe una comprensión tradicional y dicotómica de los géneros.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Marcos se identifica con un rol tradicional masculino. ¿Cómo?, miremos en el caso:

Tomando en consideración los indicadores de la vivencia de género, propuestos en el capítulo anterior, observamos rigidez en la asunción de roles: en el juego de roles se niega a desempeñar aquellos que considera femeninos -los domésticos-.

Muestra implicación personal con los contenidos genéricos dramatizados: *“él es valiente porque, como no es mujer, no puede temerle a las ranas como su mamá”*. En este sentido, refiere que todas las mujeres le temen a las ranas -generalización-.

Debemos agregar que muestra satisfacción, tanto desde el referente verbal como no verbal, “*por ser un niño valiente*”

Existe una tendencia a vivenciar su género desde concepciones tradicionales, no hay indicador que refleje criticidad al respecto, tampoco inconformidad con su rol, de género.

¿Qué noción de lo masculino se va conformando en Marcos?

*Roles:*

Marcos desempeña activamente los roles, se evidencia en los personajes elegidos y en la manera en que los asume -protagonismo, implicación-.

Prefiere roles protagónicos y “masculinos”, en la mayoría de las dramatizaciones en las que participa.

Básicamente comparte roles con otros niños, eligiéndolos a ellos fundamentalmente.

Es identificado por otros niños desde roles paternos, pues fue usualmente elegido para ello, al respecto debemos señalar que consideramos puede estar asociado a su estado de inquietud constante. Los niños suelen identificar a la figura paterna desde roles activos -algo común en este niño-.

*Cualidades:*

Las cualidades que se expresan directa o indirectamente a través del comportamiento o las actividades realizadas por Marcos son: la fortaleza, la protección, la valentía, la maldad y la intranquilidad -sus juegos preferidos son aquellos de contenido activo y en los que debe desempeñar actividades no sedentarias-.

Es un escolar que se destaca por su protagonismo -tiende a ser de los primeros en participar-; por estar siempre concentrado en las tareas que realiza, y motivado por ellas.

*Características:*

Se evidencian desde las características externas, visibles y/o estéticas que se destacan, la preferencia por la actividad, en constante movimiento, pidiendo la participación, para lo que requiere desplazamientos y gasto de energía física, por

ejemplo, dentro de los juegos mostró preferencia por aquellos más activos como el Karate.

*Relaciones entre las diferentes dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Se muestra una vivencia de género tradicional y estereotipada, que consideramos se encuentra muy sesgada por el contenido de las dimensiones literales e inferenciales. Los roles, las características y las cualidades que se observan, tienden a concepciones androcéntricas.

### **Caso # 5. Yoan.**

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Este caso nos proporcionó poca información, pues aunque asistió a todos los encuentros, es un niño que se desconcentra con mucha facilidad y usualmente prefería actividades alternativas: conversar, jugar de mano y dibujar. De manera general, se caracterizó por ser negativista.

En la exploración de todas las dimensiones de la comprensión, hubo que ofrecer muchos niveles de ayuda, siendo evidente dificultades en la habilidad.

No hubo implicación personal, ni elaboración. Las participaciones, escasas -a pesar de estar físicamente presente en todas las sesiones-, fueron respuestas imitativas: "(...) *Teo, como el de la novela*" –respuesta dada por un niño con anterioridad-.

Es un niño dependiente del criterio de sus coetáneos y adultos. Espera a que los demás escolares tomen la iniciativa, y luego hace suyas las respuestas: "(...) *yo tenía un a jicotea y le puse Margarita, porque mi mamá me dijo que le pusiera así*"; "*yo le pondría Claudia como mi amiguita*" -refiriéndose en este caso al avestruz-.

Lo anterior pudiera deberse, no solo a la importancia que tiene el grupo de coetáneos, así como a ser aceptado por este, sino también a su nivel intelectual, que impresiona como un niño que necesita ser potenciado.

El niño fue capaz de describir las láminas, sin embargo para hacer inferencias necesitó mucha estimulación.

Lo femenino es comprendido como madre cuidadora: “*este era una vez una jicotea que estaba en su charquito y vino un cazador y se la llevó para regalársela a su hijo, pero ella se puso muy triste porque había dejado a su hijito (...)*”. En tanto lo masculino es comprendido como: peligroso, violento, malo, valiente y fuerte, lo que reproduce en los encuentros en su reporte verbal y en la entrevista a profundidad.

En la exploración de las dimensiones, es evidente una concepción tradicional de los géneros.

Aunque de manera general no deforma el contenido presentado inicialmente, no es capaz de vincular el tema con sus experiencias personales -reiteramos, suele imitar-.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

El vínculo afectivo, se expresa en manifestaciones en el acercamiento hacia los contenidos genéricamente masculinos. Se identifica con su sexo -en el dibujo, representa primero lo masculino-, con colores oscuros, principalmente el azul.

El escolar muestra rigidez en la aceptación de elementos disonantes a los propios: se niega a hacer lo que las niñas le dicen o reacciona inadecuadamente ante regaños.

*¿Qué características va conformando la noción de género en Yoan?*

#### *Roles:*

Desempeña roles atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales. Se evidencia en este caso la preferencia por los roles negativistas, indisciplinados y por compartir roles con niños.

En este caso deseamos llamar la atención que asume roles de “rompe grupo” debido a ser muy indisciplinado, ello tiene costos en tanto llega a ser rechazado por sus compañeros (as).

#### *Cualidades:*

Las cualidades adjudicadas a su animal preferido (el tigre) son: “*valiente, malo, que ataca a sus presas*”. ¿Qué relación tiene estas cualidades con el niño?

Como mencionamos anteriormente, este niño es rebelde, negativista, intranquilo y que llega a mostrar reacciones violentas en el aula, ello pudiera asociarse a necesidad de

reconocimiento. Consideramos que no posee una adecuada autovaloración, y al ser incluso, discriminado por el grupo, tiende a asumir estos comportamientos para llamar la atención.

### *Características:*

Es un escolar que requiere desde el estado físico, la preferencia por los juegos en lo que se aprecie el requerimiento de desplazamientos, y el gasto de energía física. Es un niño que se mantiene mayoritariamente serio.

### *Relaciones entre las diferentes dimensiones de la comprensión y la vivencia de género.*

La comprensión que de los géneros tiene, así como la vivencia de su propio género, consideramos que es tradicional y estereotipada. Es un niño que cumple a cabalidad con el estereotipo clásico de “los niños son indisciplinados”.

### **Integración del análisis en los niños.**

#### *Comprendiendo los géneros....*

En los niños la comprensión queda atrapada en las dimensiones literales e inferenciales, predominando las respuestas estereotipadas.

No existe, en ninguno de los casos deformación del contenido originalmente presentado, en este sentido, podemos concluir diciendo que no hay dificultades en el grupo en el proceso de comprensión literal e inferencial de los géneros -únicas dimensiones constatadas-.

La dependencia de “otros (as) significativos” primó -toman como suyas respuestas dadas por el resto del grupo- (consideramos que esto pudiera estar asociado a un fenómeno típico en la edad: la imitación). Predominan las respuestas estereotipadas y la ausencia de cuestionamiento en la comprensión de los géneros: se comprenden desde el proceso de naturalización de lo femenino y lo masculino.

Suele aparecer el animismo en la cumplimentación de las actividades, característica de la imaginación, típica en la edad.

La experiencia inmediata actúa como mediadora en el proceso de comprensión y agentes socializadores como la escuela, la familia, los coetáneos y fundamentalmente

los medios audiovisuales, impresionan como educativos y referentes por excelencia que median el proceso de comprensión.

Prevalece una comprensión dicotómica de los géneros donde lo femenino se asocia básicamente a la maternidad, la pasividad, la disciplina, la dependencia, inseguridad, belleza y al mundo privado; y lo masculino, al poder, al protagonismo, la independencia, la seguridad, la fortaleza, la protección, al prestigio y al mundo público.

De manera general, aunque los géneros se comprenden desde concepciones tradicionales, en dos de los niños, impresiona, lo femenino, como un concepto que está revolucionándose, o sea, en tránsito; permanece todo lo asignado tradicionalmente a las mujeres y se le asignan nuevos roles y cualidades.

### *Vivenciando el género...*

A pesar de lo antes dicho, la vivencia del propio género que prevaleció, en el 100 % de los casos, es tradicional y estereotipada. No hay evidencias de una elaboración personal, ni cuestionamiento respecto al rol de género, sino una tendencia a la asunción pasiva del mismo. Prevalecen concepciones androcéntricas y sexistas.

Los niños desempeñan roles activos, protagónicos, autoritarios y de contenidos valorados tradicionalmente como "masculinos".

Suelen ser rígidos y con respuestas inadecuadas e intolerantes ante la imposibilidad de ejercer sus deseos. No hubo tolerancia ni aceptación al desempeño de roles considerados como femeninos. En este sentido, el vínculo afectivo positivo (placer, protagonismo, satisfacción) es con lo masculino; y negativo con lo femenino (rechazo, repulsión).

Las cualidades que más se destacan en los encuentros son: la protección, la fortaleza, el control, la violencia, el autoritarismo, la actividad y la seguridad. Cualidades como las antes dichas, evidencian la necesidad de reconocimiento, de poder y de mandato: les quitan la oportunidad de participación a las niñas.

Desde las características externas, se manifiesta en los niños, la intranquilidad, el requerimiento de desplazamientos -están siempre en movimiento-.

**Caso # 6. Devora.**

***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Sólo se evidenciaron la dimensión literal e inferencial, aunque predomina la mencionada en primer lugar. El reporte de la niña está muy cercano a la información literal de las láminas: *“Había una vez una ranita que estaba sola y aburrida”.* *Había una vez una gallina que estaba con sus pollitos y le dijo, hijo vamos para la casa a comer más”.*

La comprensión está muy sesgada por su medio familiar y escolar, también los medios audiovisuales. Los nombres adjudicados a los personajes de las láminas corresponden con nombres aquellos de familiares allegados y de animados infantiles: Melisa (prima) y Mel (amiguito), Flipper.

No es independiente en la exploración de las dimensiones. Hace suyas las respuestas de otros niños: imita parte de la historia de Sandro; la característica asignada por una niña a uno de los animales de las láminas; y tiene muy en cuenta en sus opiniones la valoración de otros niños: *“Yo tengo un pingüino en mi casa y se llama Rafael”*, al preguntarle el porque le había puesto así, un niño (Marcos) expresó que ese era un nombre de hombre, y ella lo afirmó -implícitamente está presente la superioridad del género masculino y la subordinación del femenino-.

No deforma el contenido explícito de la lámina.

¿Cómo se comprenden los géneros?

Lo femenino es comprendido como: cariñoso- *“la ardilla es cariñosa”*, relacionado directamente con el mundo privado, doméstico y con roles maternos y cuidadores: *“(...) Había una vez una gallina que estaba con sus pollitos y le dijo, hijo vamos para la casa a comer más”*; bueno y simpático: *“las perritas son buenas y simpáticas”*; bello: *“las jicoteas son bonitas”* y pequeñas *“las ovejas son pequeñas”*. También implícitamente se infiere la nobleza y lentitud. Lo masculino es comprendido como: agresivo, activo, protector, fuerte.

En el caso de Devora, lo femenino suele ser representado en roles de subordinación, y se le adjudica la pasividad, el cuidado y la debilidad.

Lo anterior nos sugiere una concepción tradicional de la feminidad y la masculinidad.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Tomando en consideración los indicadores de la vivencia de género, propuestos en el capítulo anterior, en las dramatizaciones se presencia flexibilidad en la asunción de roles. Veamos por ejemplo: no se niega a desempeñar roles que considera masculinos, por ejemplo: el rol de pingüino, mencionado con anterioridad, y ¿cómo lo desempeñó?, se constata que lo asume desde un rol activo y protagónico. Se manifiestan indicadores de flexibilidad, y cambios en los modos de concebir los géneros, cuando es capaz de asumir un rol masculino e interpretarlo desde dichas concepciones tradicionales.

Indicador de implicación, lo constituye la inclusión en sus historietas, como un personaje más; no sólo es la narradora, sino además un personaje en el juego de roles; en el transcurso de los encuentros, aumentó paulatinamente la motivación indicándose en sus participaciones -más frecuentes-, en la atención brindada, en su necesidad de asumir roles en las dramatizaciones, etc.

Muestra vínculo afectivo con los roles que asume; aunque este suele ser mayor con los considerados como femeninos, hacia los cuales refleja en mayor medida sentimientos y emociones.

Sí deseamos destacar la tendencia a la reproducción acrítica y estereotipada de su rol de género.

Se aprecia que emerge una flexibilización de las nociones de lo femenino (asignado fundamentalmente a las mujeres) y lo masculino (asignado fundamentalmente a los hombres), como portadores de esencias limitadas y excluyentes.

¿Qué noción de lo femenino se va conformando en Devora?

#### *Roles:*

Es necesario destacar que es otra de las dos niñas del grupo de estudio, que asume el rol de organizadora en tres de las láminas trabajadas, por lo que pudiera estar evidenciando una tendencia de feminidad cambiante. Es la única niña que defiende el derecho a ser protagonista, es decir, ella quiere ser la organizadora y lo es, aunque los niños se opongan, protege su posición.

A pesar de lo anterior, también desempeña roles de subordinación y posiciones de inferioridad en la mayoría de las dramatizaciones en las cuales participa.

Existe una coexistencia en el desempeño de roles atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales -lo cual se evidencia no sólo en los personajes elegidos y con los que se identifica, sino además en la manera en que los asume-, por ejemplo: roles maternales, protectores, hogareños, etc. y otros en los que rompe con estas concepciones, pues los asume desde el protagonismo, la valentía, el espacio público y profesional. Pensamos en un rol de género que tributa a una tendencia en tránsito, pues combina elementos transformadores con otros tradicionales.

### *Cualidades:*

Combina cualidades como la pasividad, el conformismo, la subordinación, la disciplina y la actitud hacia el cuidado, con otra como imposición y el empoderamiento.

### *Características:*

De manera general tiende a permanecer en reposo, o sea, es sedentaria. En la mayoría de los encuentros es una niña que denota entusiasmo y alegría.

### *Relaciones entre las dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Al explorar la comprensión de lo femenino y lo masculino, fue evidente una ruptura entre, una comprensión de los géneros que suele ser tradicional y una vivencia de género valorada como en tránsito.

Pensamos que lo anterior puede responder a, como mencionamos inicialmente la dimensión de la comprensión más destacada fue la literal, y una de las investigaciones -que resulta un antecedente importante a la nuestra-, evidencia láminas con fuertes contenidos, explícitos e implícitos, sexistas; ello pudiera atentar contra la aparente noción de género transformadora que se gesta en la niña.

**Caso # 7. Laura.**

***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Suscitaron las dimensiones literal e inferencial de la comprensión, no así la crítica valorativa y la creativa.

Aunque prima una dependencia del grupo en la emisión de respuestas, pudiendo estar asociado a la importancia del grupo de iguales y a la imitación que se produce en la edad-, debemos señalar que es de las pocas personas del grupo, que, en alguna ocasión, busca alternativas diferentes a las del resto, ya hasta llegan a ser tenidas en cuenta en el grupo: *“El elefante es Dumbo”* –criterio tenido en cuenta posteriormente en la respuesta de un niño-.

Relacionado con la idea anterior se deriva la importancia del mundo audiovisual en la comprensión de los géneros. Los nombres adjudicados a los personajes de las láminas se correspondieron con personajes de cuentos infantiles: *“le pondría al sinsonte Piolín como el canario de los muñequitos”*. Otros mediadores lo constituyen el contexto inmediato y el mundo adulto: *“Le pondría al delfín Elisa, pues así se llama su prima y le gusta”*. *“Yo le pondría a la abejita Sofía, pues así se llama una amiguita mía”*. *“Yo le pondría linda porque es de lo más bonita, además, así se llama la perrita del profesor”*. Sus respuestas en son mayoritariamente estereotipadas, pues tiende a ser reproductivas y no busca alternativas nuevas, y tienden a la literalidad: *“Este era una vez una ranita que se encontraba en su charquito dándose un baño, para después salir a pasear”*.

No se deforma la información explícita.

La comprensión de los géneros es tradicional, existe una tendencia a dicotomizar los modelos genéricos.

En esta dicotomía, lo femenino es comprendido, como: cobarde, amistoso, lindo ( *“la ardilla es linda”*); bueno y maternal ( *“(…) mamá osa es buena”, cariñosas y bonitas*”; *“las perritas son cariñosas y bonitas”*- y mansas- “; *“(…) palomas (...) además son mansas, las puedes tocar”*). En tanto lo masculino es comprendido como: fuerte, activo, seguro, protector y grande.

Lo femenino suele ser representado, además, en roles de subordinación, bajo la tutela y mandato de lo masculino, quienes se comprenden desde roles con poder y de poder.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

En cuanto a la vivencia del propio género, se identifica con un rol tradicional.

Existe flexibilidad en la asunción de roles, pues desempeña roles considerados como masculinos, sin embargo, pensamos que ello obedece a percibirse inferior a lo masculino, y obedecer las órdenes de los niños.

La inclusión en la elaboración de historietas, como un personaje más, pudiera ser un indicador de implicación, lo que se evidencia en la expresión de sentimientos personales al respecto.

Se destaca una tendencia a manifestar preferencia por los contenidos genéricamente femeninos -posible indicador de vínculo afectivo con su género-. En los juegos de roles manifiesta una gran implicación afectiva con los papeles asumidos (si desde su elección se trata, prefiere asumir roles femeninos, con los que siente mayor implicación). Se muestra la implicación afectiva en mayor medida en las láminas de animales de su propio género, en las cuales se introduce en el rol desde la afectividad y la emotividad.

Se manifiesta el animismo, como características de su imaginación. Se aprecia rostros de personas en las representaciones del animal preferido y del sexo opuesto, en la técnica del dibujo (atribuye cualidades humanas a animales).

¿Qué características va conformando la noción de lo femenino y lo masculino?

### ***Roles.***

A pesar de ser una niña participativa y con ansias de protagonismo, sucede que suele ser “aplastada y frenada” por los niños, a los cuales obedece pasivamente, de ahí a que tiende a asumir roles de subordinación y sus criterios cambian muy fácilmente ante la opinión de los niños: “(...) *que hay otro pajarito, un zonzún*”. David le aclara que es un sinsonte, entonces la niña continúa: “*le pondría al sinsonte Piolín, como el canario de los muñequitos*”

Desempeña los roles desde la pasividad y se identifica con aquellos que son “*inofensivos y afectivos*”.

### *Cualidades:*

Se constata la pasividad, la inseguridad y la dependencia. Es una alumna que hay que motivarla para que participe, espera a que sus coetáneos sean los primeros en participar y después ella se incorpora al debate grupal.

### *Características:*

Este caso de estudio, tiende a permanecer quieta, callada, es sedentaria y tranquila.

### *Relaciones entre las dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Las dimensiones de la comprensión que se expresaron, así como la vivencia de género se encuentra sesgada estereotipos sexistas y concepciones androcéntricas, que son asumidas naturalmente y con acriticidad.

## **Caso # 8. Ayamey.**

### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Las dimensiones de la dimensión que más se destacaron fueron la literal y la inferencial.

En particular, las inferencias realizadas, fueron extraídas de asociaciones con la vida cotidiana y del contexto más inmediato: “*Le pondré Dévora porque son flacos los dos*”; “*Se llamará Laura porque es muy cariñosa*”; “*Le pondré Lila como la payasita*” - personaje de un serial infantil-. Expresiones como las anteriores denotan implícitamente cualidades y características atribuidas a las féminas: delgadas, afectivas.

No tenemos elementos suficientes para valorar estrictamente al indicador independencia; no obstante, la falta de originalidad y el predominio de respuestas estereotipadas y la tendencia al facilismo -no se esfuerza en la búsqueda de soluciones creativas, sino que repite su mundo inmediato-, nos permite hipotetizar la existencia de dependencia y poca elaboración personal.

Es de las pocas personas del grupo de estudio que no tiende a la imitación del grupo en sus respuestas, sin embargo, no hay un lenguaje enjundioso y las mismas historietas

quedan atrapadas en cuentos infantiles. Veamos por ejemplo: *“Había una vez una abeja que tenía un panal de miel que tenía que defender pues las demás abejas la dejaron cuidando toda la miel que habían recolectado del día anterior, pero llegó un oso que le quería robar y ella era muy pequeña para defenderse, por lo que le pidió ayuda a sus amigas que habían salido a trabajar”*. No nos tenemos que esforzar para percatarnos la similitud que tiene esta historietita con uno de los dibujos animados del Pato Donald. Aparecen implícitamente cualidades dicotómicas de lo femenino y lo masculino: indefensa, protectora, débil vs. ladrón, fuerte, amenazador.

No existe deformación del contenido, todo lo contrario, la información -literal- previamente comprendida sesga sobremanera la categoría en general, pues tiende a la reproducción -casi textual-.

Independientemente de que en la comprensión de los géneros existen determinadas identificaciones de cualidades, características y roles con lo femenino o lo masculino, no impresiona una marcada dicotomía en la manera de comprenderlos. La niña tiende a hablar indistintamente de los machos y las hembras, de las mujeres y los hombres; para ella ambos son *“lindos, inteligentes, buenos, valientes”*, aptos para tareas domésticas (por ejemplo, atribuye el rol de cocinero a un hombre -que se niega a desempeñarlo-); y no muestra objeción alguna a desempeñar roles tradicionalmente masculinos: interpreta a un grillo, a un toro, etc.

En relación a la valentía, habíamos citado una frase donde asume a la hembra -la abeja- como cobarde y al macho -oso-, como valiente. Sin embargo, en otra de sus expresiones dice: *“La paloma -hembra-, vuela largas distancias, bajo la lluvia, el frío y es lleva mensajes muy importantes, pero los sinsontes -machos-, se esconden cuando llueve”*.

Sí existe una identificación marcada de lo femenino con el rol maternal y de cuidadora: en todos sus juegos se ofrece voluntariamente para desempeñar el papel de madre; *“Había una vez una gallina que tenía 2 pollitos y los llevó al parque a pasear, entonces los pollitos jugaron al escondido y uno se cayó y la mamá lo llevó para su casa y al que se cayó lo acostó y lo curó, él pronto se puso bien”*. También se crean estereotipias con la higiene como cualidad de las niñas: *“Este era una vez una perrita que estaba*

*acabada de bañar y la dueña no quería que se ensuciara, entonces se puso a jugar con su hijito y cuando la dueña la fue a ver estaba muy sucia y la regañaron”.*

Por su parte, se establecen relaciones entre colores y géneros: claros vs. oscuros; fuertes vs. débiles; rosados vs. azules.

Lo anterior pudiera estar evidenciando que existe la comprensión de los género se encuentra en un período de tránsito, pues aunque prevalecen algunas cualidades tradicionalmente asignadas a lo femenino y lo masculino, no se tiende al establecimiento de rígidas conceptualizaciones.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

La comprensión de los géneros, sesga la propia vivencia de género de Ayamey

Es flexible tanto en la comprensión de los criterios opuestos a los suyos, por ejemplo, cuando atribuye el rol de cocinero a un niño, este se niega, y ella le dice: *“los niños pueden cocinar y que hay muchos cocineros”*, sin embargo, no se molesta y le adjudica otro personaje. Este indicador es evidente además, ante el cumplimiento de roles femeninos y masculinos: hace de oveja, pero también de toro, de madre y de padre, de ardilla y de cocodrilo, etc.

Existe protagonismo e implicación en las actividades, aumentando las expresiones de motivación progresivamente en las sesiones. Aunque prevalece un discurso poco original, no está excepto de expresiones matizadas por afectos y vivencias condicionadas por sentimientos afines con los roles desempeñados. En especial, existe una marcada preferencia hacia la maternidad. La implicación es evidente además en su a inclusión en la elaboración de historietas, donde se erige como un personaje más y no como narradora exclusivamente.

¿Qué características va conformando la noción de género en Ayamey?

*Roles:*

La niña es una de las más protagónicas del grupo, incluso es de las que más estrechas relaciones tiene con los niños, quienes la eligen, no solo para representar roles tradicionales, sino además no tradicionales: toro, delfín, cocodrilo, ola, ayudante del mago.

Es la única niña que llega a compartir escenario, bajo iguales estatus con un niño, al desempeñarse ambos como cocodrilo.

Sin embargo, existe una marcada tendencia a la preferencia por los roles maternos, mostrando un fuerte vínculo afectivo, colmado de sentimientos positivos y de placer hacia estos. No deja de vivenciar su condición de fémina muy vinculada a la maternidad.

También se destaca por ejercer roles de poder como organizadora.

### *Cualidades:*

A pesar que, impresiona desde cualidades tradicionales: disciplinada, responsable, tranquila, cuidadora de otros (as); y que, aunque ejerce roles “masculinos”, lo hace matizándolos con cualidades diferentes a la de los niños: disciplina, tranquilidad, flexibilidad, etc.

Es muy inteligente y fuerte, llegando a ser identificada de esta manera por el propio grupo, quien -no explícitamente pero sí de manera indirecta- lo refiere al seleccionarla para los roles antes mencionados y para compartir los mismos estatus que los niños. Pudiéramos hipotetizar que una de las razones por las que cuenta con reconocimiento y simpatía es precisamente el ser estudiosa y con buen aprovechamiento docente – cualidades tradicionalmente asignadas a las niñas-

### *Características:*

Desde las características externas y/o estéticas, se evidencia que Ayamey es una escolar tranquila, y sedentaria. Desde las cualidades externas tiende es una escolar que mantiene una adecuada higiene.

### *Relaciones entre las dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

Tanto la comprensión de género como la vivencia del mismo impresionan en tránsito.

**Caso # 9. Brenda.**

***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Básicamente se constata la dimensión literal de la comprensión. Es muy rápida para comprender el mensaje explícito y ello favorece su participación, no obstante, no hubo manifestaciones de un adecuado desarrollo de la comprensión inferencial, cuando se manifestaba, quedaba muy atrapada en su contexto inmediato: *“ el cangrejo se llama Juanito como mi amiguito”; “los cocodrilos pinchan mucho, porque yo tenía un cocodrilo de juguete y me pinchaba, son agresivos”; “las abejas son bonitas pero son peligrosas, pues defienden su panal, yo lo aprendí en la televisión”; “la paloma es blanca”*. Indirectamente en estas expresiones existen atribuciones al género femenino: agresivos y peligrosas cuando defienden su terreno (la casa).

El grupo de iguales, la familia y, en tercera instancia, los medios audiovisuales impresionan como mediadores del proceso de comprensión.

En expresiones como las anteriores es evidente la ausencia de elaboración personal, así como la tendencia a los estereotipos, al facilismo y a la falta de esfuerzo personal para ofrecer criterios. Aunque no imita al grupo, en tanto ofrece respuestas diferentes a la mayoría, estas no dejan de ser muy estereotipadas.

No deforma el contenido literal, quedan sus respuestas muy cercanas a este.

En especial, la comprensión de los géneros queda relacionada con concepciones tradicionales, donde básicamente lo femenino es identificado con la maternidad, con roles domésticos y cuidadores -razones que la dota de fuerzas hasta para transgredir normas sociales: *“Este era una vez una paloma que estaba en una jaula pero quería irse para los árboles donde estaba su familia, entonces aprovechó cuando su dueño le iba a dar la comida y se escapó y fue muy feliz”*. *“Las abejas son bonitas pero son peligrosas, pues defienden su panal”*. Otra identificación estereotipada evidente es la posibilidad de las mujeres de expresar libremente sus afectos: *“Esta era un a vez una mama osa, iba con su bebe osito en un coche, para ir al parque, pero la bebe comenzó a llorar y la mamá lo llevo para la casa (...)”*. Esta última frase nos lleva a inferir la unión de lo femenino con el espacio doméstico, cuando la bebé llora, la madre la lleva para la casa, implícitamente se expresa la idea de que quiere estar en casa.

Apreciamos la tendencia al encasillamiento del rol femenino, sin embargo, no podemos decir que sucede lo mismo con el masculino, ya que sus participaciones disminuyeron cuando se trataba de este género. Solo se refuerza constantemente la visión de hombre agresivo y violento, tal vez la ausencia de participación mencionada, sea indicador de rechazo o miedo hacia estas cualidades. La escolar no suele alejarse de los hombres, sino que, no habla de ellos, podemos inferir que lo invisibiliza.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Se evidencia en Brenda, una identificación con un rol tradicional femenino, con el que muestra vivencias satisfactorias.

Si valoramos el vínculo afectivo, podemos decir que lo establece positivamente con los contenidos femeninos, donde se motiva: participa más, emite criterios, atiende, se concentra, protagoniza roles en las dramatizaciones; en cambio hacia lo masculino evidencia rechazo.

No existe apreciamos elaboración personal, tiene un lenguaje muy tradicional y estereotipado, no emite juicios valorativos y reproduce acríticamente su condición de género.

Su ejercicio de rol tradicional es apreciable además en manifestaciones de rigidez: se niega a desempeñar roles que *“son de machos”*.

¿Qué características va conformando la noción de género en Brenda?

#### *Roles:*

Se evidencia la pasividad en el desempeño de los roles y están atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales: bailarina, oveja y jicotea –personajes con los que se identifica y refiere que *“son tranquilas, se esconden cuando la agreden o no quieren que la vean”*.

Muestra una profunda cercanía con el rol materno, protagonizado en reiteradas ocasiones, ya sea por voluntad o disposición de otros.

### *Cualidades:*

Las cualidades que se expresan directa o indirectamente a través del comportamiento o las actividades realizadas son: la pasividad, la falta de protagonismo -más bien tiende a la introversión: se mide para participar en el aula-.

Se caracteriza además por ser disciplinada, responsable, atenta y cumplidora.

### *Características:*

Es una niña que tiende a estar en estados de quietud, es muy tranquila y muestra preocupación por el cuidado de su apariencia física, a veces excesivo.

### *Relaciones entre las dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género:*

Pensamos que tanto la comprensión de los géneros como la vivencia del mismo, es tradicional; incluso, es el único caso que evita todo lo relacionado con lo masculino: ¿Pudiera ser indicador de rechazo, miedo o invisibilización del género?

### **Caso # 10. Rocío.**

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

Constatamos dependencia en la medida que toma como suyas respuestas dadas por otros(as) escolares. De esta forma consideramos, que el grupo de coetáneos resulta muy importante; el lugar que Rocío ocupe en él, así como la aceptación en las relaciones e interacciones dentro del mismo, constituye en este caso de estudio una fuente de satisfacción e insatisfacción importante, de ahí la posibilidad de la marcada tendencia a la imitación.

Tiende a dar soluciones y respuestas estereotipadas, apoyada directamente en su experiencia personal -la cual media significativamente la dimensión inferencial-. Los nombres adjudicados a los personajes de las láminas correspondieron con nombres de allegados: “yo le pondría a la paloma Katia como mi amiguita”.

No se evidencia la no deformación del contenido explícito.

De este modo, en la comprensión inferencial, adjudica nombres, actividades, roles, características y cualidades muy relacionados con su mundo familiar y de amistades, fuente inexorable a imitar.

De manera general, consideramos que la comprensión queda atrapada en las dimensiones literales e inferenciales, predominando las respuestas estereotipadas y la influencia del grupo de coetáneos, así como del medio familiar y social que rodea a la escolar. Es una de las niñas que menos se implicó en las sesiones.

¿Cómo se comprenden los géneros desde estas dimensiones?

Lo masculino es comprendido por como: fuerte, grande, valiente, seguro; y lo femenino como: bello, cuidador, maternal, dedicado a la alimentación de los hijos y muy relacionado con la expresión de afectos, llegando incluso a ser “pegajosas”. *Frases que denotan lo anterior son: “(...) ella iba a llevarle comida al nido a sus hijitos (...)”. (...) las ovejas son lindas”.*

La dicotomía en la manera de comprender los géneros, se evidencia además en los colores, las apariencias emocionales y elementos físicos (talla y estatura). Las figuras femeninas son, las de colores claros, flacas, risueñas, pequeñas, y las masculinas, de fuertes contrastes tonales, gordos, fuertes, serios, y grandes.

En la técnica del dibujo, en se aprecia animismo como característica de su imaginación.

Todo lo anterior evidencia una tendencia a una comprensión tradicional y dicotómica de los géneros.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

Se presencia flexibilidad en la asunción de su rol de género. Aunque básicamente desempeña su rol de género desde patrones tradicionales: No se niega a desempeñar aquellos que considera masculinos -es preciso destacar que, esto pudiera responder a una vivencia de inferioridad y necesidad de acatar las órdenes de los varones, pues el rol masculino se lo adjudica un niño-. Además, teniendo en cuenta que es de las niñas del grupo de estudio que cuenta menos reconocimiento, pudiera ser una vía para satisfacer dicha necesidad.

La inclusión en las historias, como un personaje más, pudiera ser un indicador de implicación -también de necesidad de aceptación y reconocimiento-, así como la expresión de sentimientos y emociones personales. No debemos olvidar que, tiende a la reproducción acrítica, y que fue la escolar que menos se implicó, de manera general en las sesiones, manteniendo una actitud pasiva la mayor parte del tiempo.

*¿Qué noción de lo femenino y lo masculino se va conformando en Rocío?*

*Roles:*

Desempeña roles atravesados por concepciones estereotipadas y tradicionales, en los cuales se manifiesta tendencia a la pasividad y a la subordinación.

Espontáneamente solo ejerce el rol de madre, y bajo mandato –de niños- roles sumisos, y lentos: jicotea, suelo por donde pasa el tigre, etc.

*Cualidades:*

Se caracteriza por ser dependiente, insegura, débil, vulnerable, observadora, desde su no participación, tiende a estar al tanto de todo lo que sucede a su alrededor.

*Características:*

Es una alumna que suele permanecer en estados de quietud. Es callada, y sonriente.

*Relación entre las dimensiones de la comprensión y la vivencia del propio género.*

La vivencia del rol de género está estrechamente relacionada con la comprensión de lo femenino y lo masculino, y lo valoramos como tradicional.

### **Integración del análisis en las niñas.**

*Comprendiendo los géneros...*

La comprensión queda atrapada en las dimensiones literales e inferenciales, aunque en dos niñas, prima básicamente, la literal.

No existe, en ninguno de los casos deformación del contenido originalmente presentado, en este sentido, podemos concluir diciendo que no hay dificultades en el grupo en el proceso de comprensión literal e inferencial de los géneros -únicas dimensiones constatadas-.

La dependencia, preponderó en las respuestas, las cuales tendieron a ser estereotipadas. No hubo cuestionamiento en la comprensión de los géneros: tienden a ser comprendidos desde el proceso de naturalización de lo femenino y lo masculino.

El mundo adulto y los coetáneos actúan como mediadores fundamentales del proceso de comprensión, y en menor medida los medios audiovisuales.

Prevalece una comprensión tradicional y dicotómica de los géneros, donde lo femenino se relaciona básicamente con la maternidad, la posibilidad de expresar afectos, la inseguridad y debilidad; y lo masculino con la agresividad y la fortaleza. Existen elementos que acentúan tal dicotomía: diferenciadores de atributos, colores, posiciones, apariencia emocional y física.

Las niñas tienden a encasillar más el rol de género femenino, en cambio, existe menos riqueza a la hora de valorar el masculino, ofreciendo información en menor cuantía.

*Vivenciando el género...*

Pareciendo contradictorio con lo anterior, aparece -en mayor medida que en los varones-, una vivencia del propio género en período de tránsito, pues confluyen patrones tradicionales con otros que no lo son.

El compromiso emocional fue mayor con su rol de género, mas no hubo ausencia de implicación con el masculino, ni prevaleció el rechazo hacia estos roles.

Se evidenció flexibilidad, en tanto, fueron capaces de desempeñar roles de género “*contrarios al suyo*” y tolerar opiniones ajenas.

En la concepción del propio género en tránsito, priman elementos tradicionales, estereotipados y sexistas -fundamentalmente aquellos relacionados con la subordinación de la mujer, la posibilidad de expresar afectos y con su condición maternal y doméstica-, pero aparece la necesidad de empoderamiento, la defensa de sus criterios, la inteligencia y la imposición, así como el desempeño de roles no tradicionales.

Las cualidades que más se vivencian son la inseguridad, la delicadeza, la debilidad vs. la prepotencia, la fortaleza de carácter y la inteligencia.

Desde las características externas y/o estéticas, se reflejan aquellas que han condicionado desde el patriarcado a las mujeres: sedentarismo, tranquilidad y cuidado por la apariencia física.

### **Integrando resultados.....**

Una vez realizado el análisis individual de los casos de estudio, pasaremos a la integración de los resultados:

#### ***En cuanto a las dimensiones de la comprensión...***

La comprensión quedó atrapada en la dimensión literal e inferencial. Niñas y niños extraen la información evidente de la lámina y la reproducen; luego, infieren significados ocultos y contenidos no evidentes de manera directa en la lámina, pero que se desprenden directamente de la información previamente ofrecida.

A pesar de lo antes dicho, se aprecia mayor desarrollo de la comprensión en los niños. En todos se constata ambas dimensiones y en uno de ellos hay manifestaciones de la dimensión creativa. El desarrollo de este proceso, se ve rezagado en las niñas, en las que, no hay manifestación alguna de creatividad, y en dos de los casos de estudio, se aprecia predominio, básicamente, de la dimensión literal.

Las inferencias estuvieron condicionadas por la experiencia inmediata, agentes socializadores como la familia, grupo de iguales, la escuela y los medios audiovisuales ejercen una notable influencia en el proceso de comprensión de los géneros. Sin embargo, en este aspecto encontramos diferencias, mientras que en los varones los medios impresionan como potenciadores preponderantes en la formación de los géneros, en las hembras, resultan la familia y coetáneos.

La falta de independencia se evidencia en cada caso, toman como suyas respuestas dadas por otros(as). Esto pudiera estar asociado a varios fenómenos como: la presencia de la moral heterónoma en la que los criterios externos son muy significativos; la importancia atribuida al grupo y la búsqueda constante de aceptación y reconocimiento y a la tendencia hacia un aprendizaje reproductivo y pasivo, entre muchos otros factores.

Aunque no es evidente deformación del contenido explícito, las respuestas son estereotipadas y el lenguaje resulta pobre, poco sustancioso.

¿Cómo se comprenden los géneros desde estas dimensiones en el grupo de estudio?

Desde las técnicas empleadas para explorar la comprensión de los géneros, existe tendencia a dicotomizar lo femenino y lo masculino. Se evidencia una tendencia a una comprensión tradicional de lo femenino y lo masculino. No hubo cuestionamiento en la comprensión de los géneros, tiende a ser desde el proceso de naturalización de lo femenino y lo masculino.

Lo femenino es comprendido como: pasivo, cariñoso, inofensivo, bueno, maternal, cobarde, protegido, pequeño, dedicado a la alimentación de la familia, directamente relacionado con el espacio privado y con los roles domésticos y maternales y con la posibilidad de expresar afectos; en cambio, lo masculino es comprendido como: activo, malo, peligroso, valiente, serio, protector, grande, fuerte, relacionado con el espacio público, con el trabajo fuera del hogar y con el sustento económico de la familia.

Existen elementos que acentúan tal dicotomía: diferenciadores de atributos, colores, posiciones, apariencia emocional y física.

A pesar de primar lo antes dicho deseamos destacar que, en dos de los niños, impresiona, lo femenino, como un concepto que está revolucionándose, o sea, en tránsito; permanece todo lo asignado tradicionalmente a las mujeres y se le asignan nuevos roles y cualidades, lo que pudiera ser indicador de una comprensión en tránsito del género femenino. Esos roles y cualidades están relacionados con desempeño de oficios y con la inteligencia, la valentía, la fortaleza. Nuevamente la conquista del mundo público y la valoración social de las féminas, ya no solo bellas y domésticas, también inteligentes.

En cambio, en el 100 % de las niñas se comprende los géneros desde posiciones tradicionales. Pensamos que ello puede ser explicado a partir del predominio de la comprensión literal en las niñas, teniendo en cuenta que, investigaciones llevadas a cabo actualmente –y que ya han sido mencionadas- nos muestra la presencia de contenidos sexistas en dichas láminas.

Deseamos resaltar también que las escolares tienden a encasillar al rol de género femenino, fluyendo fácilmente las respuestas asociadas, en cambio, disminuyen considerablemente las participaciones y la calidad de las respuestas a la hora de

valorar el masculino, ofreciendo información en menor cuantía. Nos preguntamos: ¿Es esta una manera de invisibilizar al género opuesto? ¿Constituye el silencio una agresión inconsciente?

La construcción de la identidad de género es un proceso inacabado, pero consideramos que la infancia es un período importante en dicho proceso de formación y desarrollo. Nuestros resultados muestran la notable influencia de los agentes socializadores en la comprensión pasiva de los géneros, en este sentido consideramos que resulta importante la influencia educativa que se ejerza, de ahí la necesidad de educar en equidad y de que los medios empleados para ello, sean dignos de nuestras pretensiones: Una educación equitativa de las nuevas generaciones.

### ***Explorando la vivencia del propio género...***

En el 100% del grupo de estudio existe identificación con el propio género. Predominantemente se vivencia el género desde patrones tradicionales.

En los casos de los niños, existe una identificación con un rol tradicional masculino, en cambio, aunque prima en las niñas, identificación con modelos estereotipados y sexistas, deseamos destacar que en dos de los casos, se vivencia el género desde el cambio, o sea, tenemos indicadores de una concepción en tránsito.

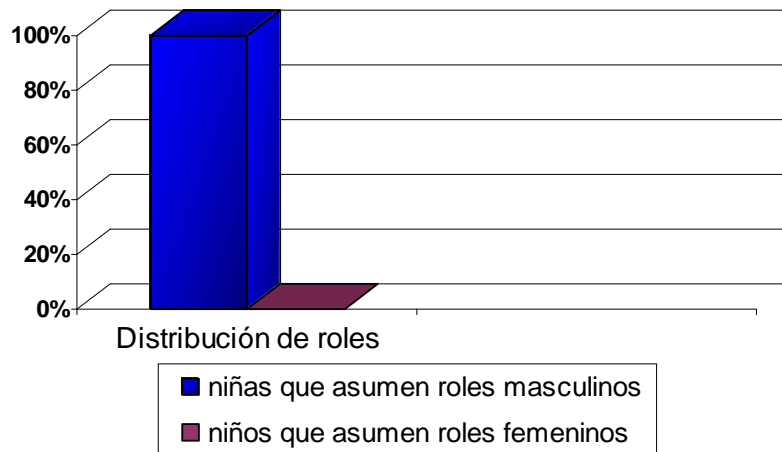
No hay evidencias de una elaboración personal, ni cuestionamiento respecto al rol de género, sino una tendencia a la asunción pasiva del mismo en el 100% de las y los niños.

La totalidad de los casos evidencian mayor vínculo afectivo con el propio género. Suelen manifestar satisfacción antes sus roles, cualidades y características.

En el caso de las hembras, el compromiso emocional fue mayor con su rol de género, mas no hubo ausencia de implicación con el masculino, ni prevaleció el rechazo hacia estos roles. Se evidenció flexibilidad, en tanto, fueron capaces de desempeñar roles de género “*contrarios al suyo*” y tolerar opiniones ajenas. En cambio, en los niños, el vínculo afectivo positivo (placer, protagonismo, satisfacción) es con lo masculino; y negativo con lo femenino (rechazo, repulsión). Suelen ser rígidos y con respuestas inadecuadas e intolerantes ante la imposibilidad de ejercer sus deseos. No hubo tolerancia ni aceptación al desempeño de roles considerados como femeninos.

En el gráfico que mostramos a continuación, se evidencia que el 100% de las niñas se asumen algún rol tradicionalmente masculinos, en tanto los niños se rechazan a asumir roles tradicionales femeninos.

### Distribución de roles por sexo opuesto



*¿Qué noción de lo femenino y lo masculino se va conformando en la totalidad de los casos de estudio?*

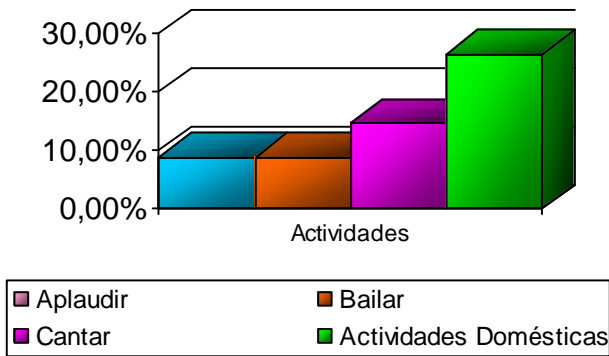
#### A. Roles:

Los roles de los niños tienden a ser centrales y superiores, mientras que las niñas tienden a dramatizar roles secundarios e inferiores y suele suceder que, en grupos grandes en el juego de roles, los niños aparecen en mayor número y en los roles protagónicos, mientras que las niñas aparecen en menor número y desempeñando roles secundarios.

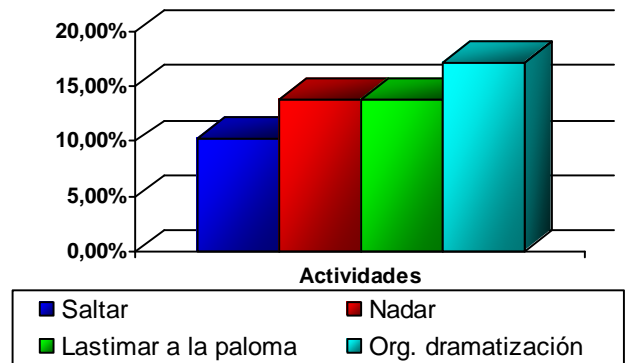
Se evidencian roles de género estereotipados y tradicionales.

Mientras que las niñas generalmente llevan a cabo roles tranquilos y pasivos, los niños se mantienen más intranquilos y activos. Las niñas, como mostramos a continuación, continúan siendo las dueñas del espacio privado; en cambio, los niños son jefes y dueños del espacio público. En el caso de las actividades realizadas por los niños, si tenemos en cuenta las características de las actividades que más realizan, son las que ocupan el lugar protagónico (organizar), así como la actividad, la energía (nadar, saltar), y la agresividad.

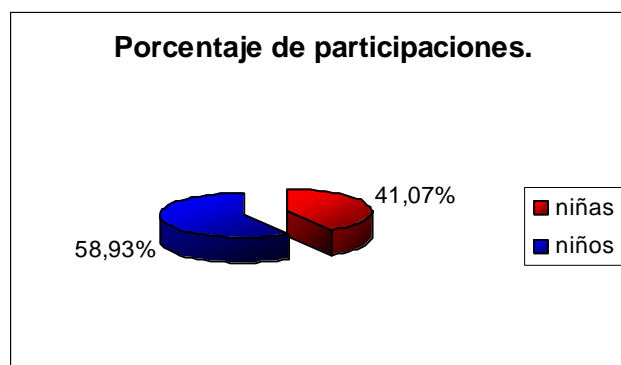
Actividades más realizadas por niñas.



Actividades más realizadas por niños.



Los niños, por su parte tendieron al desempeño de roles protagónicos. La ausencia de poder del género femenino se hace evidente a partir del poder del masculino, quien ocupa los más elevados índices en la frecuencia de participación.



En lo que se refiere al poder, nos podemos percatar que los niños comparten su poderío preferentemente con otros niños, y aunque comparten estatus con niñas, lo hacen desde la autoridad: las dirigen y organizan. Mientras que entre niñas y niños, suelen establecerse relaciones jerárquicas, de superioridad de los últimos, entre niños existen relaciones horizontales

### **B. Cualidades:**

La dependencia de las niñas a los niños es una de las cualidades que se devela, así como la inseguridad de las primeras. Por su parte, los niños manifiestan ser seguros, protectores y fuertes.

Nos encontramos con que aparecen cualidades personológicas estereotipadas, tal es el caso de la afectividad, y la pasividad, la delicadeza, la sensibilidad, en el caso de las escolares. La posibilidad de expresar afectos es exclusiva de las féminas.

### **C. Características:**

Desde las características externas, visibles y/o estéticas que se destacan en lo femenino y lo masculino, se destacan las relacionadas con la talla, la estatura, el vestuario, el color, la apariencia física y emocional, y el estado físico.

Las niñas se perciben como pequeñas, sonrientes, tranquilas, delgadas, lindas y se identifican con colores claros y con el rosado. Los niños se sienten grandes, inquietos, serios, resistentes y prefieren los colores oscuros.

Las niñas se muestran con mayor frecuencia en estado de reposo y quietud, mientras que los niños son más activos (saltan, se cambian de puesto, organizan el juego), para lo que requieren desplazamientos y gasto de energía física.

En resumen, deseamos destacar que, aunque prima lo antes dicho, en dos de las niñas valoramos la vivencia de género, en tránsito. Priman elementos tradicionales, estereotipados y sexistas -fundamentalmente relacionados con la subordinación de la mujer, la posibilidad de expresar afectos y con su condición maternal y doméstica-, pero aparece la necesidad de empoderamiento, la defensa de sus criterios, la inteligencia y la imposición, así como el desempeño de roles no tradicionales. Las cualidades que más se vivencian son la inseguridad, la delicadeza, la debilidad vs. la prepotencia, la fortaleza de carácter y la inteligencia.

Se está erigiendo una vivencia de género que puede ser condicionada por los cambios que se están dando en la sociedad, donde las mujeres han ido ganando espacio y reconocimiento

### V. Valoración de la comprensión de género.

Después de la exposición de nuestros resultados, podemos valorar que tanto la comprensión como la vivencia de género de niñas y niños suele ser tradicional.

Existen particularidades, mientras que algunos de los niños (2) comprenden un modelo de género femenino en tránsito, todas las niñas evidencian comprensiones tradicionales de ambos géneros. En cambio, mientras que la totalidad de los niños vivencian de manera sexista y estereotipada su masculinidad, incluso, uno de los casos se percibe como “hombrecito” con poder y lindo –nueva característica que, a decir Julio César González Pagés<sup>49</sup> define la masculinidad actual-; en dos de las niñas existen indicadores que delatan la formación de un rol de género que impresiona en tránsito.

Aunque se aprecia en menor medida, existe una valoración de la comprensión y vivencia de género, en transición (ruptura con los estereotipos y tradiciones). Emerge - con lentitud- una nueva manera de concebir, el género femenino, tanto niñas como niños así lo reflejan. En cambio, el género masculino suele ser comprendido similarmente por las niñas, pero, los niños continúan siendo resistentes a las nuevas concepciones que nacen.

Lo anterior, avizora cambios en los modelos genéricos. La ruptura con la cultura patriarcal, es un reto que se impone y, al parecer advierte un proceso largo y difícil a transitar. Debemos educar para ello, para enfrentarnos con dignidad y conocimiento.

Las niñas impresionan como que vivencian las transformaciones en los modelos genéricos de un modo menos tensionante que los niños, quienes muestran negación, y rigidez.

Vislumbran escisiones entre concepciones y contenidos emocionales que intervienen en la regulación de su conducta, lo que evidencia la complejidad subjetiva y la naturaleza procesal que supone la ruptura con los viejos valores y concepciones.

---

<sup>49</sup> Dr. Cubano especialista en estudios de masculinidad.

### Conclusiones

Abordar un fenómeno tan complejo impone el reto de la capacidad de síntesis cuando se llega al final (tal vez de un comienzo).

Intentaremos, con brevedad, concluir nuestros objetivos:

1. La comprensión del grupo de estudio se caracterizó por ser pasiva, predominaron las respuestas estereotipadas y reproductivas. Quedó atrapada en la comprensión del significado de los géneros y solo se manifestaron las dimensiones literal e inferencial.

-Aunque el contenido no se deformó en las comprensiones; cualitativamente el desarrollo de la comprensión fue superior en los niños, existiendo un caso con manifestaciones evidentes de generalización y creatividad. En las niñas, en cambio, aunque se presentaron ambas dimensiones, en dos de ellas, primó sobremanera la literal.

-No hubo elaboración personal, sino reproducción acrítica. Ponderó la dependencia, en el caso de los niños fundamentalmente de los medios audiovisuales, los cuales impresionan como principales potenciadores de la comprensión de los modelos de género, y en el de las niñas, la familia, grupo de coetáneos y las y los maestros.

-La comprensión de los géneros suele ser tradicional. En dos de los niños aparece una comprensión de lo femenino en tránsito, no sucede con las niñas. Lo femenino se relaciona básicamente con la maternidad, la posibilidad de expresar afectos, la inseguridad, el espacio privado y la debilidad. Lo masculino, con la agresividad, la fortaleza, el peligro y la valentía. Existen elementos que acentúan tal dicotomía: diferencias de atributos, colores, posiciones, apariencia emocional y física.

2. La vivencia de género tiende a ser tradicional en la mayoría de los casos. Solamente en dos niñas existen evidencias de una vivencia de género en período de tránsito. Aunque predominan los elementos tradicionales, aparece el empoderamiento, la inteligencia y la necesidad de conquistar el espacio público como elementos definidores del género femenino.

-Se asume un rol de género sin cuestionamiento. Se perpetúa la naturalización de los géneros. Aún cuando existen indicadores de cambio, no hay criticidad.

-Se aprecia vínculo afectivo con el propio género. Aunque todo el grupo de estudio experimenta más satisfacción con su género, los niños rechazan aquello que consideran femenino, en cambio las niñas no.

-Mientras que existen indicadores de flexibilidad en las hembras, los varones suelen ser muy rígidos en sus vivencias de género.

-Las niñas vivencian su género asociado a la maternidad y al espacio doméstico; a la docilidad, la subordinación, la sensibilidad, los afectos y el cuidado. Los niños, lo vivencian desde el poder, la fortaleza, la seguridad, la protección y el mundo profesional.

3. Tanto la comprensión como la vivencia de género de niñas y niños suele ser tradicional. Existen excepciones, mientras que dos de los niños comprenden lo femenino en tránsito, las niñas evidencian comprensiones tradicionales de ambos géneros. En cambio, la totalidad de los varones vivencian de manera sexista y estereotipada su masculinidad y dos de las hembras lo hacen desde concepciones que impresionan en tránsito.

### Recomendaciones

1. Consideramos pertinente, desde el punto de vista metodológico, explotar la dimensión individual para la investigación con escolares. El grupo tiende a sesgar los resultados.
2. Ampliar el estudio en aras de continuar la línea de investigación.
3. Controlar, para el análisis de los resultados variables como la raza, la capacidad intelectual, etc., que atraviesan la problemática estudiada.
4. Incentivar la necesidad de revisar los medios educativos desde una perspectiva de género.
5. Capacitar a las personas implicadas en el proceso docente-educativo, en perspectiva de género.
6. Potenciar en la educación el desarrollo de las diferentes dimensiones de la comprensión, básicamente la comprensión crítico-valorativa y la comprensión creativa.
7. Potenciar el aprendizaje activo, no reproductivo.
8. Presentar los resultados de la investigación a las instancias pertinentes.

**Bibliografía**

- Arias, G. (2005). Psicología: Teoría y Práctica. Un intento de sistematización, de los planteamientos esenciales del Enfoque Histórico Cultural en sus inicios. Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v7n2/v7n2a02.pdf>. Consultado el 22 de enero de 2008.
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Cap.1 y 6. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, España.
- Bozhovich, L.I. (1989) Formación de la personalidad en la edad escolar. En: *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Tercera parte, Cap. 2. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Bosch, E. Ferrer, V. Gili, M. (1999). Historia de la misoginia. Anthropos Editorial, España.
- Calderón, S. A. y Muñoz Ch. S. (1998). Maternidad y paternidad: las dos caras del embarazo adolescente. Centro nacional para el desarrollo de la mujer. Costa Rica.
- Colectivo de autores de la FMC. (2002). Plan de acciones nacional de Seguimiento a la Conferencia de Beijing. Gaceta oficial. Editora de la mujer. Cuba
- Colectivo de autores. (2003). Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. TI. Editorial Félix Varela, La Habana
- De Simone, Beauvior. (1989). El segundo sexo, Tomo I. Ediciones Catálogos. Buenos Aires, Argentina.
- Domínguez, L. (2005). Perspectivas del Enfoque Histórico Cultural para la Psicología del Desarrollo. Principios y Categorías. En: *Psicología del Desarrollo Problemas, Principios y Categorías*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Fariñas, G. (1995). La aventura de comprender. En Psicología Educativa. Selección de lecturas. Fariñas G. (compiladora). 2001. Editorial Félix Varela; La Habana. pp. 133 – 159.

- \_\_\_\_\_ (2001). Principio de Interiorización. ¿Dialéctica de lo interno y lo externo? Revista Cubana de Psicología. Vol. 18, No.1.
- \_\_\_\_\_ (2004). Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. Editorial pueblo y Educación, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (2007). Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre desarrollo humano. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Febles, M. y Canfux, V. (2001). La concepción histórico- cultural del desarrollo. Leyes y principios. En: *Colectivo de autores. Introducción a la Psicología del Desarrollo*. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Fernández R., L. (2003) Pensando en la Personalidad. Compiladora: Lourdes Fernández Rius. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (s/f). Mujeres y estudios de género en Cuba. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Disponible en: [http://www.sociologiadip.unimib.it/abcd/Intern\\_pdf/MUJER-CUBA.pdf](http://www.sociologiadip.unimib.it/abcd/Intern_pdf/MUJER-CUBA.pdf). Consultado el 11 de diciembre de 2007.
- Fleitas, R.; González, G. y Proveyer, C. (1997). Los estudios de género en la Universidad de La Habana. En: Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. No. 201, Yucatán, p.64.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (1997). El futuro en riesgo: nuestros textos escolares. Centro de estudios público. Santiago, Chile.
- Freud, S. (1906). Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad. Obras Completas, Volumen 7. Amorrortu Editores.
- García M., A. (1995). Indicadores para el estudio del Dibujo Libre Infantil. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (2003). Psicopatología infantil, su evaluación y diagnóstico. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Hernández, G. (2007). La sexualidad en la niñez y la adolescencia. Teorías que explican la sexualidad. Teoría del aprendizaje. Disponible en:

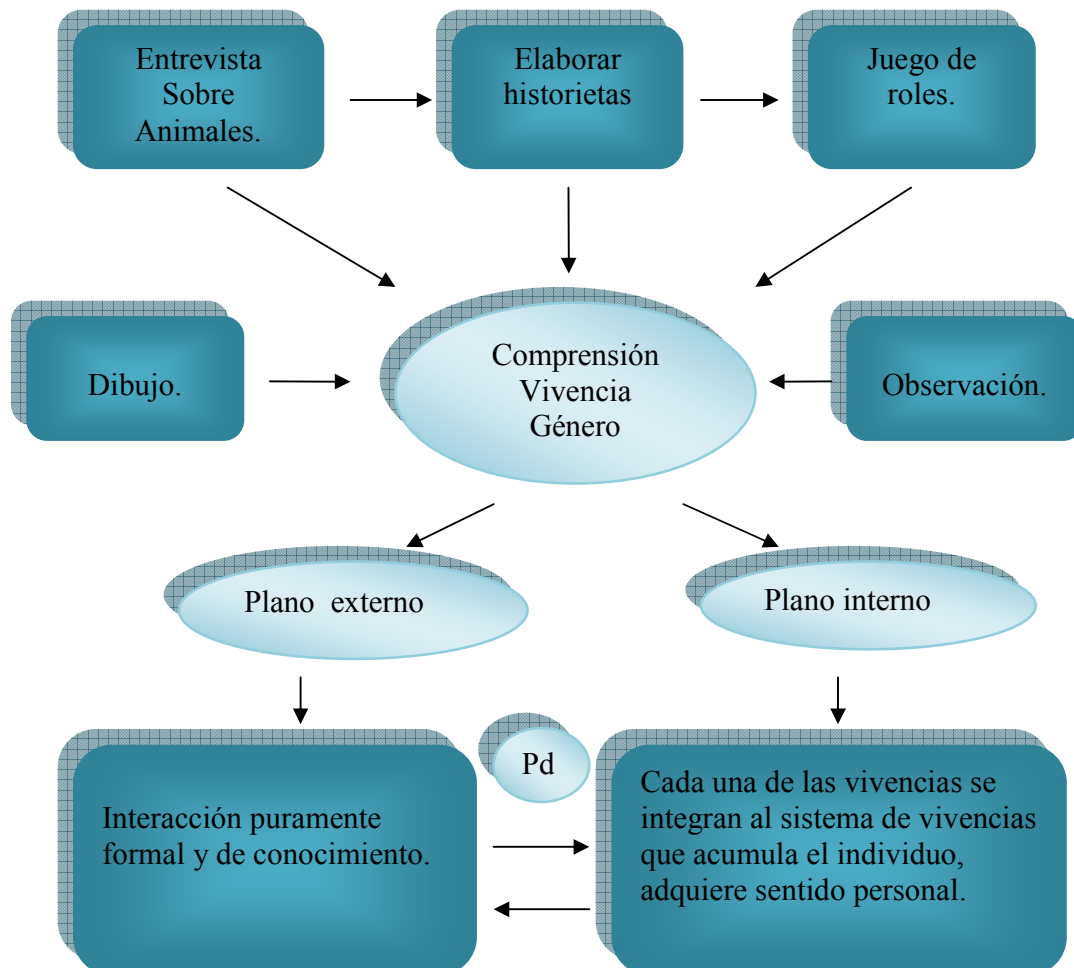
- <http://www.zonapediatrica.com/psicologia/la-sexualidad-en-la-ladolescencia.html>. Consultado el 20 de diciembre de 2007.
- Kohlberg, L. (1972). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En Maccoby, E.E. *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Marova, pp. 61-147. (Trabajo original publicado en 1966).
  - Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo en: *Metodología para los estudios de género*. Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM. Ciudad México, México.
  - \_\_\_\_\_ (1999). *Mujeres. Identidades de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. Una mirada en el umbral del milenio*. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad Nacional. Costa Rica.
  - Lamas, M. (1996). *Problemas sociales causados por el género*. Grupo Editorial Miguel Angel Pornía. México.
  - \_\_\_\_\_ La perspectiva de género. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>. Consultado el 26 de octubre de 2007.
  - Maccoby, E.E. (1966). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Marova.
  - Matheu, M. (2005). *Desarrollo sexual: aspectos evolutivos. Teorías sobre la adquisición de los roles masculino y femenino*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~educasi/2-2-2.htm>. Consultado el 18 de febrero de 2008.
  - Maturana, H R, Verden-Zoller, Guer-da. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, enero/1994, segunda edición, p. 13.
  - Monserrat, M. (1986), Barcelona, "Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela." Editorial Icaria.
  - Ortega, C.S. (1994). *El modelo cognoscitivo del desarrollo sexual*. México. Consejo Nacional de Población. Disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lan>

- [g=p&nextAction=Ink&exprSearch=188052&indexSearch=ID](#). Consultado el 14 de enero de 2008.
- Ortega, C. (1994). El modelo cognitivo del desarrollo sexual. Antología de la Sexualidad Humana II. CONAPO.
  - Ortiz, A. Enseñanza para la comprensión: Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades y procesos del pensamiento. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEVpEVpAZyhZZmmcoY.php>. Consultado el 23 de noviembre de 2007.
  - Oviedo, B. (1999). El juego dramático: una vía para el desarrollo de la creatividad. *Tesis de Maestría*, La Habana, Cuba.
  - Rodríguez D. (2007a). ¿Mujer vs. Hombre? Una mirada a las láminas del libro de texto de lectura de primer grado. *Tesis de Maestría*, La Habana, Cuba.
  - \_\_\_\_\_ (2007b). Comprensión de la noción de género en escolares: Su influencia en la subjetivación de los géneros. Proyecto para optar por el grado científico de Doctora en Ciencias Psicológicas. (en soporte digital).
  - Saíenz, O. (1994). Comprensión afectivo – valorativa: una propuesta para su desarrollo. Tesis de Diploma. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.
  - Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En: *Revista iberoamericana de educación* (6). España.
  - S/A. Evolución histórica del concepto de comprensión lectora. Disponible en: <http://html.rincondelvago.com/compreesion-lectora.html>. Consultado el 20 de febrero de 2008.
  - Vasallo, N. (2000). Mujeres bienvenido al siglo que se va. En: *Revista Bohemia* 92 (1). Cuba.
  - \_\_\_\_\_ (2004). El género: un análisis de la “naturalización” de las desigualdades. En: Colectivo de autores. (2004). *Heterogeneidad social en la Cuba actual*. Centro de estudios y bienestar humano. Universidad de la Habana, Cuba.

- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. E L. S. Vigotsky. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6. Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Editorial Grijalbo, México.
- \_\_\_\_\_ (1996) Obras Escogidas, Tomo IV. Editorial Visor, Madrid, España.

# Anexos

## Anexo # 1 Diagrama de procedimiento.



Notas.<sup>50</sup> <sup>51</sup> <sup>52</sup> <sup>53</sup>

<sup>50</sup> Entendiendo comprensión como la piedra angular en la que se afianza toda la arquitectura y la ingeniería del conocimiento humano. (Fariñas, G., 2004).

<sup>51</sup> Vivencia como unidad de análisis primigenia, pues esta sustenta la SSD. Cualquier dinámica unitaria habría que estudiarla dentro o desde la vivencia. (Fariñas, G., 2007, p.122).

<sup>52</sup> En el contexto de la personalidad (Pd.) del sujeto que aprende: sistema integrador y autorregulador de los elementos cognitivos-afectivos, que operan en el sujeto. Su desarrollo requiere paciencia y estamos acostumbrados a la inmediatez.

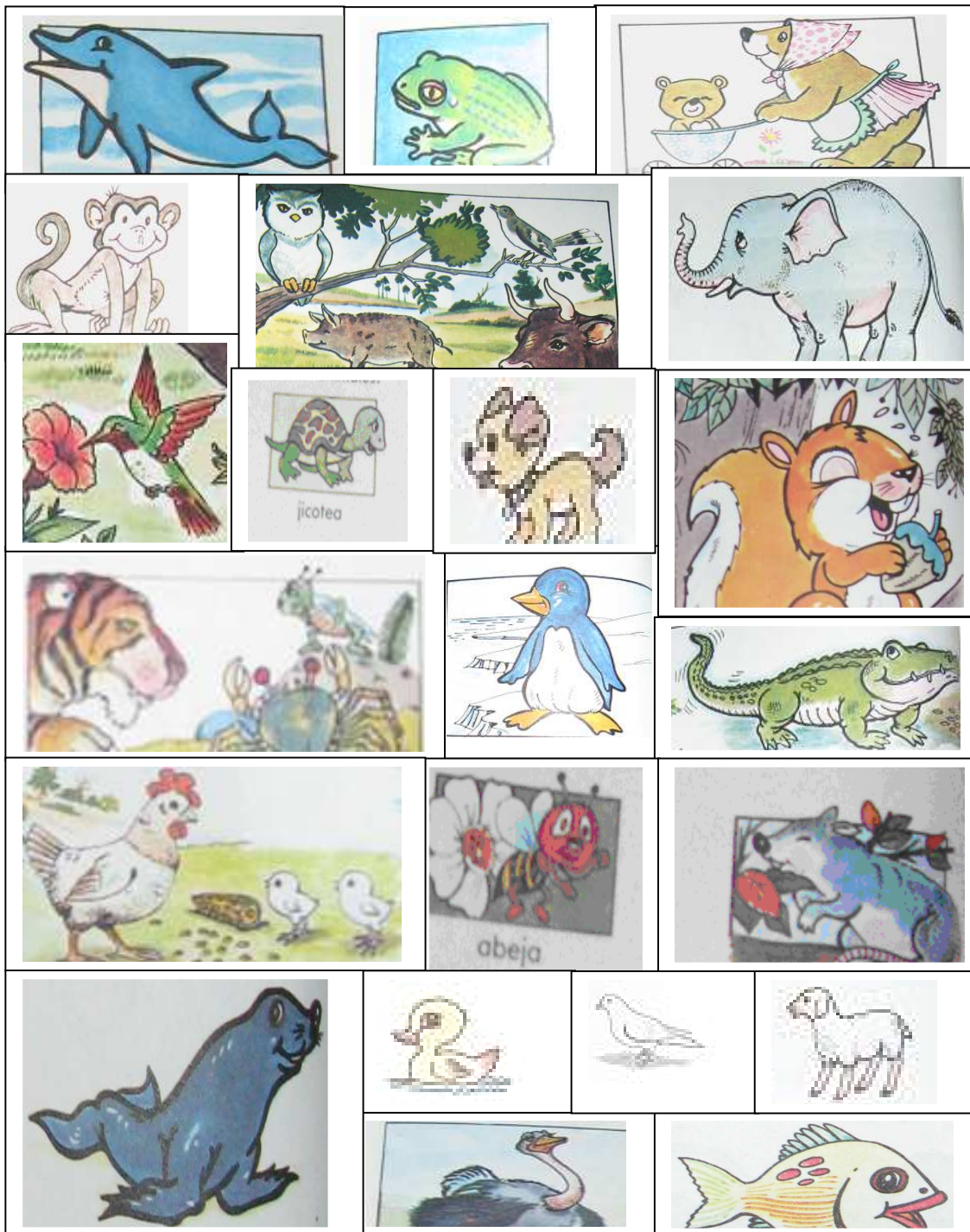
**Anexo # 2 Guía de entrevista. Dimensiones literal e inferencial.**

- Características externas visibles.
- Relaciones que se producen entre las figuras de las láminas
- Adjudicación de cualidades.
- Descripción de:
  1. -Características.
  2. -Cualidades.
  3. -Roles.
- Atribución de nombres. Justificación.
- Exploración de emociones y experiencias asociadas.

---

<sup>53</sup> ¿Hasta dónde lo social se convierte en individual y cómo ello transforma nuevamente lo social?

Anexo # 3 Láminas seleccionadas para el análisis.



**Anexo # 4 Clasificación de animales según impresión genérica.**

| <b>Animales Masculinos</b> | <b>Animales Femeninos.</b> | <b>Animales en los que no se precisa sexo.</b> |
|----------------------------|----------------------------|--|
| Elefante                   | Ardilla                    | Pato(a)  |
| Mono                       | Osa                        | Sinsonte                                       |
| Delfín                     | Gallina                    | Zunzún   |
| Cocodrilo                  | Rana                       | Grillo (a)                                     |
| Tigre                      | Abeja                      | Pingüino (a)                                   |
| Búho                       | Foca                       | Pez  |
| Puerco                     | Perra                      | Jutía (o)                                      |
| Cangrejo                   | Oveja                      | Avestruz                                       |
| Toro                       | Paloma                     | Jicotea (o)                                    |

**Anexo # 5 Indicadores para el análisis de los dibujos.**

**Indicadores de Contenido y Tema:** Se refiere a las ideas o idea principal que desea comunicar el sujeto. Este indicador revela lo que el sujeto desea expresar y la correspondencia genérica de lo expresado. Los temas seleccionados por ellos reflejan sus vivencias, experiencias, deseos, así como la realidad histórico-social en que se desenvuelven.

1. Tener en cuenta el animal preferido en el dibujo en correspondencia con las características y las cualidades del animal, referido en la entrevista del dibujo al escolar en busca de semejanzas y diferencias.
2. Apariencia emocional.
3. Uso de vestuario en el dibujo:
  - ✓ Prendas empleadas para cubrir los personajes del dibujo.
  - ✓ Color que se emplea para el vestuario.

**Indicadores Formales y/o Estructurales:** Se refiere a cómo el sujeto es capaz de expresar lo que desea, es decir, la capacidad del sujeto para expresarse gráficamente. Este grupo de indicadores está definido a partir de estudios grafológicos, pruebas y escalas de medición del desarrollo y la inteligencia, así como las características del desarrollo psíquico en los diferentes grupos etáreos.

Los aspectos posibles a evaluar mediante estos indicadores están relacionados con la potencialidad psico-fisiológica del sujeto, nivel de desarrollo alcanzado y la madurez motriz, coordinación viso-motriz, energía y vitalidad con que el sujeto emprende las actividades a realizar. La impulsividad, concentración y posibilidad de expresar sus ideas de manera coherente y ordenada. Teniendo en cuenta las particularidades de la investigación, seleccionamos solo 1 indicador de este grupo dada la pertinencia para evaluar lo que se deseaba, tal es el caso de:

**Tamaño de las figuras:** Es el espacio que abarca la o las figuras principales de la composición gráfica. Está directamente relacionado con la proporción y la importancia del elemento representado para el sujeto. El tamaño de la figura si se ejecuta de igual manera para todos los elementos indica desde el punto de vista grafológico expansividad, grado de confianza en sí mismo. Revela la capacidad de planear lo que se desea expresar, concentración en una idea y algunos elementos asociados a la autoestima del sujeto. Se divide en tres categorías:

**Grandes:** Cuando al dividir la hoja en tres partes en el plano horizontal, la figura abarca más de  $2/3$  de la hoja.

**Medianas:** Cuando la figura alcanza más de  $1/3$  y menos de  $2/3$  de la hoja en el plano horizontal.

**Pequeñas:** Cuando no sobrepasa  $1/3$  de la hoja en el plano horizontal.

**Indicadores de color. Uso del color:** Se trata de la respuesta Emocional de los sujetos; cómo responde la persona a los diferentes estímulos. Grado de adecuación emocional. La evaluación del color resulta de gran importancia ya que expresa mediante su utilización y la calidad de su uso, características de la esfera emocional del sujeto. La valoración del uso del color se realizará mediante:

1. Colores empleados en el dibujo.
2. Preferencia Cromática: Esta dada por los tres colores de mayor presencia en la representación gráfica, tanto de las representaciones femeninas, como de las masculinas.

**Indicadores del desarrollo y ejecución de la figura humana:** Este indicador brinda información acerca del concepto de sí mismo en su relación con los otros:

1. Incompleta: Si el sujeto es capaz de elaborar una figura humana reconocible, con la diferenciación de cabeza, tronco, extremidades y elementos del rostro. Se considerará incompleta si omite los elementos del rostro. Revela cualidades de la comunicación.
2. Mutilaciones: Cuando la figura humana está incompleta, faltándole algunos elementos mencionados en el punto anterior y por el resto de las ejecuciones del

dibujo se conoce que el sujeto es capaz de una representación completa. La mutilación indica rechazo al contacto social

3. Primitivismo: Cuando la figura humana responde a patrones o esquemas por debajo de su nivel de edad de acuerdo con la ejecución promedio: célula, monigote, completa de frente o de perfil.
4. Estropeo: Cuando resulta evidente la diferencia entre unas figuras humanas y otras, o en su comparación con la ejecución de los objetos no se justifica la falta de calidad. Puede plantearse que en este caso hay cierto grado de intencionalidad en que la figura parezca particularmente mal o fea. También puede tratarse de ridiculizar a un determinado personaje.
5. Expresividad: Cuando el rostro de la figura humana expresa alguna emoción estado de ánimo como puede ser: alegría, tristeza, agresividad. Generalmente la expresividad va acompañada de algún tipo de movimiento humano o inanimado. También puede expresarse mediante la colocación de dientes y garras.

## **Anexo # 6 Análisis integral de los dibujos.**

### 1. Indicadores de contenido y tema:

En las representaciones femeninas, tanto en dibujos de niños como de niñas, se evidencian la expresión de afectividad, rol maternal (1 niña y 1 niño para un 20%), sonrisas (4 niños y 5 niñas para un 90%), motonetas (4 niñas y un niño para un 50% del grupo de estudio).

En tanto las representaciones masculinas demuestran la expresión de seriedad (4 niñas y 5 niños, 90% de la muestra), sólo el 10% denota sonrisa-1 niña -, se representan espadas (1 niño para un 10%), dientes (3 niños para un 30%), tentáculos (1 niño para un 10%), tenazas (1 niño para un 10%), bigotes (2 niñas para un 20%, “pinchos” (3 niños y 3 niñas para un 60% ).

- Tener en cuenta el animal preferido en el dibujo en correspondencia con las características y las cualidades del animal, referido en la entrevista del dibujo al escolar en busca de semejanzas y diferencias.

Si comparamos ambos grupos, obtenemos modelos antagónicos según el sexo que responden a cualidades tradicionalmente asignadas a mujeres y hombres.

Se perpetúan patrones opuestos de género que responden a estereotipos: pelos largos vs. cortos, colores claros vs. Oscuros, delgados vs. Fuertes, medianos vs. Grandes, ofensivos vs. Inofensivos, sonrientes vs. Serios, etc. Las hembras son las que tienen pelos largos, las delgadas, las de tamaño mediano o pequeño, sonrientes y las inofensivas, y los machos, los que ocupan el otro extremo de la dicotomía.

Se reproduce el modelo de hembra atractiva, delgada, seductora, coqueta y símbolo sexual y sensual y macho fuerte, protector y seguro.

Se observa el rol maternal en el 20% del grupo de estudio -1 niña y 1 niño- , acentuando la condición de mamíferos y reproductoras (gata, chiva, elefante). Por otra parte tienden a representarse como hembras atentas a sus crías.

La dulzura y ternura de este género es apreciable en cada uno de los dibujos a través de la impresión general de las caras de las ejemplares representadas.

Predominan las hembras domésticas o afectivas, es decir son suaves, propensas a ser cercanas a las personas afectivamente. Queremos destacar que en el dibujo del animal preferido y sexos opuestos, las representaciones son gatos(as), perros(as), conejos(as), oso(as), elefante, chivo(as). Se tiende a identificarlas con la maternidad en mayor medida en las niñas que en los niños.

En el caso de las representaciones masculinas, encontramos que estamos en presencia, ante todo, de animales feroces, peligrosos, agresivos como es el caso del tigre, de la serpiente, de la avispa, el tiburón. También se representan en los dibujos las mariposas, el murciélago, el grillo, chiva, evidenciándose en esta última la representación de la maternidad, aparecen los chivitos bajo el cuidado de la madre (Anexo # 11). Pudiera inferirse que sólo cuando se trata de pequeños los machos ocupan una posición inferior a la hembra y siempre esta está habida para brindarle afectos.

Se perpetúa el estereotipo de macho de poder y protector, así como el de hembra maternal, débil y dependiente (protegida). Cualidades adjudicadas a los personajes a partir de la entrevista realizada en la aplicación del dibujo. Conocemos que cada una de estas cualidades son adjudicadas a cada una de las representaciones en el dibujo. Veremos cómo se concentran dichas cualidades según el género en busca de semejanzas y diferencias.

Las representaciones femeninas se muestran -a través del contenido de la entrevista-, como: lindas, cariñosas, cuidadosas, débiles, protegidas. Los niños y animales masculinos, en cambio, aparecen como protectores, valientes, grandes, fuertes, peligrosos.

Son muchos los estereotipos que perpetúan estas representaciones, citemos por ejemplo las mariposas dibujadas por David (Ver anexo # 11), las cuales refiere que son iguales porque son de la misma especie, y el varón es más grande para protegerla, (mujer dependiente, frágil y hombre protector). Se nos muestra una masculinidad protectora.

- Apariencia emocional:

Las niñas y los animales femeninos suelen ser representadas risueñas y sonrientes en el 90% del grupo de estudio, en cambio, las representaciones masculinas tienden a aparecer serias en el 90%.

En cambio, el hombre es la persona seria, responsable, que muestra un rostro sereno, serio.

Desde el estado emocional que se transmite, aparentemente, se perpetúan estereotipos relacionados con la representación de la mujer y el hombre en la sociedad. La mujer expresiva, afectiva, con facilidades para las relaciones sociales y el hombre racional, reservado y que no expresa afectos.

- Uso de vestuario en el dibujo:
  - Prendas empleadas para cubrir los personajes del dibujo.

Los atuendos empleados son tradicionales. Las representaciones femeninas suelen aparecer en vestidos (en un 40% de la muestra-2 niños y 2 niñas-), sayas (en un 50% de la muestra-3 niños y 2 niñas-), blusas (en un 60 %-3 niñas y 3 niños-) y short en un 10 %-una niña-. Sólo un niño del grupo coloca sombrero a la representación femenina (Marcos).

En tanto las representaciones masculinas aparecen en pantalón (en un 60% del grupo de estudio-3 niñas y 3 niños-), short (en un 40% de la muestra-2 niños y 2 niñas), pulóver (en el 50% -2 niñas y 3 niños-), camiseta (en un 30% -3 niñas-), camisa (en un 20% -2 niñas-), sombrero en un 10 %-un niño- y espadas en un 10%-un niño-.

- Color que se emplea para el vestuario.

Tiende a presentarse a la figura femenina con vestuarios similares, y llevan generalmente empleo de colores claros (rosado, amarillo, azul claro). Por el contrario las figuras masculinas, visten ropas diferentes de colores oscuros (rojo, azul oscuro).

En el caso del animal preferido y el sexo opuesto un 10% del grupo de estudio, coloca ropa al conejo y a la coneja, en el primero short y camiseta de color azul, y en la segunda vestido de color rosado (Ver anexo # 11).

2. Indicadores formales o estructurales:

- Tamaño de la figuras en el dibujo: Grandes, medianas y pequeñas.

Se destacan en todos los casos características como el tamaño y la talla, -pues son más grandes y fuertes- en las referencias de los niños-, en tanto las niñas refieren ser cuidadosas.

En las representaciones femeninas el 60% de la muestra las realiza de tamaño mediano- 2 niñas y 4 niños-, y de tamaño pequeño en el 40% del grupo de estudio-3 niñas y 1 niño- En las representaciones masculinas el 60% del grupo, las realiza de tamaño mediano-3 niños y 3 niñas-, y de tamaño pequeño en el 40%-2 niñas y 2 niños-.

En el grupo de estudio en general 2 niñas y 3 niños realizan de tamaño mediano tanto la representación femenina como la masculina; 2 niñas y 1 niño, realizan de tamaño pequeño ambas representaciones. Sólo en dos casos, los tamaños difieren, donde la representación masculina es mayor que la femenina para un 20% del grupo.

Las representaciones masculinas en los dibujos que se denota la diferencia de tamaño, justifican que es para protegerla: “...es *más pequeña para protegerla*”. Se perpetúan desde el tamaño de las representaciones, estereotipos, como es el caso de mujer débil y protegida, hombre fuerte y protector.

- Posiciones que ocupan las figuras en el dibujo: en las esquinas, en el medio o en toda la hoja.

En cuanto a las posiciones de las representaciones en el dibujo, podemos decir que tanto las representaciones femeninas como las masculinas ocupan las esquinas y el medio, Cuando la representación femenina la realizan en la esquina la masculina también, y cuando la representación masculina la realizan en el medio la femenina también. En un 10% del grupo de estudio se realiza la representación masculina delante de la femenina (Anexo # 11, primer dibujo).

### 3. Indicadores del color.

- Colores empleados en el dibujo.

El uso de los colores pudiera apostar a acentuar la invisibilización de la figura femenina y a sobrevalorar la imagen masculina. Se reproduce en estas representaciones una imagen masculina con poder y superior a la femenina, no solo se muestran machos con poder, sino además bellos.

Se emplean colores claros en las representaciones femeninas y colores oscuros en las masculinas, mostrando estereotipos sexistas de género: azul para la figura masculina y rosado para la figura femenina, y aunque las segundas puedan usar el color azul, los primeros son despojados del rosado. Las normas en cuanto al empleo de colores, son más estrictas en el caso de los varones, lo cual pudiera ser indicador de una mayor rigidez en relación a la incorporación de elementos de cambios que afecten, de alguna manera, la identidad masculina.

En los dibujos del animal preferido y el sexo opuesto, en las representaciones femeninas los colores más empleados son el rosado (3 niñas y 4 niños para un 70%), el amarillo (1 niña y 3 niños para un 40%), y el azul claro (2 niñas y 1 niño para un 30%). Además de estos colores se utiliza el carmelita por un 20% del grupo de estudio.

En las representaciones masculinas los colores utilizados son el azul oscuro (3 niñas y 4 niños para un 70%), el rojo (2 niñas y 2 niños para un 40%), el verde (3 niños para un 30%), el carmelita (2 niñas para un 20%) y el anaranjado (2 niños para un 20%).

En el caso de los dibujos cuyo tema es autodibujo y sexo opuesto, los colores empleados en las representaciones femeninas son el rosado (5 niñas y 5 niños para un 100%), el amarillo (2 niños y 1 niña para un 30%), el azul claro (2 niñas y 1 niño para un 30%), el rojo (1 niña y 1 niño para un 20%), el verde (1 niño para un 10%) y el anaranjado (1 niño para un 10%).

En las representaciones masculinas, la muestra de estudio utiliza el azul oscuro (5 niñas y 4 niños para un 90%), el rojo (2 niños y 1 niña para un 30%), el verde (3 niños para un 30%), el carmelita (1 niño y 1 niña para un 20%), el anaranjado (1 niño para un 10%), y el amarillo (1 niña para un 10%).

El empleo de colores cobra diferencias con cada género, existiendo algunos que no fueron empleados en las representaciones masculinas, por ejemplo el rosado, en cambio el azul sí es utilizado en las representaciones femeninas, pero en tonalidades claras.

- **Preferencia Cromática:** Esta dada por los tres colores de mayor presencia en la representación gráfica, tanto de las representaciones femeninas, como de las masculinas.

En las representaciones femeninas los colores mas empleados, son el rosado en un 70% del grupo de estudio, en los dibujos del animal preferido y del sexo opuesto y en un 100% en los autodibujos y sexos opuestos, el amarillo en un 40% en los dibujos del animal preferido y del sexo opuesto y un 30% en los autodibujos y sexos opuestos y el azul claro en un 30% del grupo de estudio, tanto en los dibujos del animal preferido y el sexo opuesto, como en los autodibujos y sexos opuestos.

En las representaciones masculinas los colores mas empleados son el azul oscuro en un 70% en los dibujos del animal preferido y del sexo opuesto y en un 90% en los autodibujos y sexos opuestos, el rojo en un 40% de los dibujos del animal preferido y del sexo opuesto, y en 30% de los autodibujos y sexos opuestos y el verde en un 30% de la muestra, en ambos grupos de dibujos.

#### 4. Indicadores en la ejecución de la figura humana.

Se constata en los casos de estudio, estropeo en las representaciones masculinas, las representaciones femeninas tienen más detalles, se utilizan las flores en el 10% (Ver Anexo # 11 –tigre femenino con flores-), empleo de más colores, lazos en el 10% del grupo, y más detalles en la realización del dibujo, como es el caso de las motonetas, los tacones, las flores, las sonrisas.

En el grupo de estudio se evidencia animismo como característica de la imaginación. La imaginación, como proceso que posibilita la representación de objetos y situaciones, adquiere determinadas características, por ejemplo el animismo (tendencia a dotar de vida a los objetos inanimados, o atribuir cualidades humanas a aquello que no es humano), en este caso atribuyen cualidades humanas a las representaciones del animal preferido y del sexo opuesto (Ver Anexo # 11, último dibujo).

### **Anexo # 7 Guía de observación.**

- ✓ Comportamientos pasivos y activos: protagonismos, pasividad, atención, reproducciones estereotipadas, comportamientos imitativos, etc.
- ✓ Tipo de relaciones que se establecen entre escolares menores.
- ✓ Observar cualidades aparentes.
- ✓ Observar relaciones con la experiencia personal.
- ✓ Elaboración personal: creación de historietas –inclusión, ruptura de estereotipos, experiencias y sentimientos asociados-, actitud asumida, etc.
- ✓ Reacciones de escolares menores.
- ✓ Niveles de participación.
- ✓ Relaciones que se producen entre géneros.
- ✓ Disposición ante las tareas.
- ✓ Desempeño durante la tarea.
- ✓ Observación del juego de roles:
  1. Contenidos.
  2. Interacciones.
  3. Asignaciones y elecciones.
  4. Desempeño (reproductivo vs. creativo).

### **Anexo # 8 Aspectos descriptivos del aula.**

El aula presenta una adecuada iluminación, ventilación, decoración, mobiliario, así como un buen estado de los medios auxiliares en los cuales se apoya la maestra para la orientación y realización de las actividades.

Presencia de un baño perteneciente al aula, con buenas condiciones higiénicas. La limpieza del aula es buena y cuenta con los medios para su realización en el transcurso del día, limpieza de la cual se ocupa la maestra y tanto alumnos como alumnas. Se comparten los materiales de estudio, de modo que el o la que tiene le presta a su compañero(a). Ambiente agradable y presencia de comodidades en cuanto a espacio en el puesto de trabajo, organización espacial del mobiliario y medios auxiliares.

Existencia de plantas ornamentales, medios contruidos por los propios escolares para la realización de las actividades así como el rincón del juego donde cuentan con las condiciones requeridas para la hora del recreo.

Las observaciones se efectuaron durante el curso lectivo 2007-2008, apoyadas en el trabajo de los alumnos(as) de segundo y tercer año que estaban realizando las prácticas de producción, haciendo un registro de cada una de ellas. Teniendo en cuenta la importancia de la técnica, la misma fue utilizada durante toda la aplicación de la investigación. Esta se realizó interactuando con un grupo (Primero C) de niñas y niños de 6 años de edad, y una maestra (Dayana) de la escuela Felipe Poey.

También se utilizaron el análisis de documentos (expediente del escolar, hoja de registro de asistencia y evaluación) con el propósito de captar los significados que no emergen fácilmente, sino que están ocultos pero que son fundamentales para interpretar y conocer la realidad-realidades del aula. La pregunta que orientó el proceso investigativo, fue la siguiente:

¿Cómo ven escolares menores lo femenino y lo masculino y como lo asumen (semejanzas y diferencias)?

Lo primero fue el acercamiento a la escuela para seleccionar el grupo en el cual se llevaría a cabo la investigación. Los encuentros se realizaron en períodos de dos horas aproximadamente, seleccionando los momentos de la jornada diaria que permitieron en la escuela, por el horario docente, en la tardes.

El análisis de la información se realizó de manera progresiva, en primer término se leían los registros de observación y se reflexionaba para tratar de comprender lo que ocurría en el contexto del aula, se transcribían las observaciones, posteriormente se comentaban las notas e incluíamos sugerencias con el fin de encontrar el significado.

El análisis fue un proceso profundo, dinámico y sistemático que requirió muchas horas de reflexión y de diálogo para descubrir ese significado subjetivo que orientaba las actuaciones del grupo objeto de estudio, para lo cual se requería la entrada y salida al mismo. Toda esa información, fue consultada una y otra vez en el proceso de análisis.

Para organizar la información se incluían las notas, entrevistas y comentarios así como las notas teóricas. Estas se constituyeron en un excelente instrumento para validar la información obtenida, ordenar los datos y realizar el análisis, por lo que no fueron estáticas sino muy dinámicas, ya que es fuente de encuentro de elementos nuevos para enriquecerlas.

*Con base en el análisis de la observación fue posible constatar que:* el aula es el espacio donde se adquieren una serie de aprendizajes académicos y de comportamiento social; en la interacción, en el lenguaje y en las actitudes se transmite el capital cultural acumulado de generación en generación, en ese proceso de endoculturación se van asumiendo inconscientemente los papeles que la sociedad patriarcal ha asignado de manera desigual a cada género.

De esta forma al observar, interpretar y analizar las interacciones que se produjeron en el aula fueron reveladores los estereotipos de género que están presentes en el contexto escolar, y de muchas formas: en la comunicación, en los juegos y en los roles que asumen las niñas y los niños, en sus gustos, en sus dibujos.

En el lenguaje oral cotidiano se evidencian una gran cuantía de códigos que omiten lo femenino. En el vocabulario de los niños, las niñas y la educadora se invisibilizaba a la mujer (androcentrismo en el lenguaje) puesto que, en la mayoría de las veces, se utiliza

el género masculino en la comunicación diaria. De esta forma, se va legitimando el orden establecido mediante el lenguaje de manera inconsciente, lo que contribuye a transmitir y reproducir la cultura dominante y las diferencias por género, con una función dirigida al control simbólico y social.

Durante las primeras observaciones que se realizaron en el aula, se evidenció que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les daba en mayor medida la palabra y eran los que demostraban algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran. Sin embargo, cuando la educadora solicitaba apoyo para limpiar las mesas, recoger la basura, o barrer el aula; las niñas se ofrecían en mayor medida que los niños, pero en estas situaciones la profesora seleccionaba estudiantes de ambos sexos para desempeñar dicha labor.

Estas situaciones las analizábamos en las entrevistas con la educadora, reflexionábamos del por qué se presentaban, y poco a poco, la participación de los niños y las niñas fue más equitativa. Fue interesante captar como las conductas sexistas de nuestra cultura patriarcal se reflejan hasta en lo que los niños y las niñas saben sobre algún tema, así por ejemplo, en una ocasión ante la pregunta ¿qué saben sobre las palomas (Encuentro 7, Lámina 17)? las niñas tenían mayor participación que los niños.

En este ejemplo se evidencia claramente cómo la cultura machista es captada e internalizada por las personas desde los primeros años de vida, de tal manera el contenido o los intereses sobre algún tema son diferentes en base al género. Estas diferencias genéricas también las percibí en los dibujos, analizados a profundidad. En el juego de roles, las niñas eran mamás, cocinaban, limpiaban, iban de compras; algunas representaban doble función eran amas de casa y trabajan también fuera del hogar, los niños jugaban de trabajadores (sustento de la casa).

En éstos comportamientos sexistas se va subvalorando un sexo sobre otro y se va promoviendo la desigualdad jerárquica entre ellos y ellas, de tal forma las niñas asumen un papel de subordinación y los niños un papel dominante, como consecuencia de nuestra cultura patriarcal, pero en este intercambio, al mismo tiempo, se va discriminando a los varones ya que se les excluye de actividades del hogar y se les va

identificando con actitudes de autoritarismo y de insensibilidad. En las observaciones fue notorio marcados estereotipos de género.

Se reproducían conductas sexistas. En algunos de ellos, no existía o era muy escasa la presencia femenina. En otras ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación: como el ejemplo de la dramatización de la lámina 3 (Encuentro 1) en la que en la historia no había ningún papá y cuando los que quisieron dramatizar, fueron dos niños, uno se negaba a ser de mamá osa por lo que Ayamey se propuso y le dieron el rol, lo que fue para la casa a hacer la comida (recordemos que la lámina es una osa y un osito).

Lo importante es conocernos, descubrir y develar los símbolos que transmitimos para transformarlos. En la medida que seamos concientes de la influencia que tiene la cultura hegemónica en nuestra manera de ser y de ver el mundo, en esa misma medida podremos contrarrestar la influencia de la ideología dominante. Es urgente crear nuevas formas de relacionarnos con los otros y las otras y construir juntos una práctica educativa democrática, humanista, no sexista, desarrolladora, potenciadora y con equidad genérica.

Lo más reconfortante del trabajo era llegar al aula y que sin anunciarles que trabajaríamos ese día, todos se alistaban para comenzar la tarea, pues el tema les resultaba realmente interesante. Un aspecto que pensamos que estuvo todo el tiempo a nuestro favor fue la elección de las láminas, pues de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentran era mucho más tangible el trabajo con las láminas de animales, lo cual facilitó la motivación y la implicación en la tarea.

Los momentos donde mejor nos sentimos con el grupo fue mientras los niños emocionados por la actividad que le proponíamos rompían con la timidez y dramatizaban cada una de sus historietas. Las tareas propuestas, le daban abiertamente la posibilidad de expresarse y compartir lo que comprendían y la posibilidad de relacionar con su experiencia personal, resultando muy asombrosas las asociaciones que eran capaces de realizar, además de esta forma pudimos apreciar sus inferencias, y su implicación con la tarea, partiendo siempre de su experiencia inmediata.

Los peores momentos fue cuando sentíamos que la disciplina se nos iba de las manos. Otro aspecto que nos desmotivaba y pensábamos que todo estaba perdido era cuando alguno(a) de los miembros del grupo levantaba la mano para participar y luego se negaba a hacerlo, pero poco a poco fuimos volviéndonos más diestros(as) de manera tal que pudiéramos centrar nuevamente a los miembros del grupo en tarea.

De manera general creemos que las técnicas y la secuencia de trabajo con ellas, fue lo que nos propició el buen desarrollo de cada uno de los encuentros, además el estudio de los casos individuales insertados en su grupo de estudio, sin ser separados de este contexto, pues es el grupo, el espacio que da la posibilidad de elegir, de sentirse cómodo, y de motivarlos por la tarea; lo que se enriquecía con la entrada y salida al grupo fuera de los encuentros de trabajo.

## Anexo # 9. Roles representados en los juegos.

| Roles                     | Niñas | %   | Niños | %   | Frecuencia | %   |
|---------------------------|-------|-----|-------|-----|------------|-----|
| Domador                   | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Leones                    | -     | -   | 4     | 5.3 | 4          | 2.9 |
| Elefante                  | -     | -   | 3     | 4.0 | 3          | 2.1 |
| Bailarina                 | 3     | 4.6 | -     | -   | 3          | 2.1 |
| Mago(a)                   | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Ayudante del mago         | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Ardilla                   | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Árbol                     | -     | -   | 4     | 5.3 | 4          | 2.9 |
| Mama ardilla              | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Papá ardilla              | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Amigos(as) de la ardilla. | 1     | 1.5 | 2     | 2.6 | 3          | 2.1 |
| Papá oso                  | -     | -   | 2     | 2.6 | 2          | 1.4 |
| Bebé oso                  | -     | -   | 2     | 2.6 | 2          | 1.4 |
| Mamá osa                  | 2     |     | -     | -   | 2          | 1.4 |
| Mono                      | 1     | 1.5 | 2     | 2.6 | 3          | 2.1 |
| Palma                     | -     |     | 2     | 2.6 | 2          | 1.4 |
| Plátano                   | 2     | 3.1 | -     | -   | 2          | 1.4 |
| Zunzún                    | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Sinsonte                  | 1     | 1.5 | 1     | 1.3 | 2          | 1.4 |
| Toro                      | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Búho                      | -     |     | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Cerdo                     | -     |     | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Pingüino                  | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Amigo del pingüino.       | -     |     | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Hielo                     | 3     | 4.6 | -     | -   | 3          | 2.1 |
| Pez                       | -     | -   | 3     | 4.0 | 3          | 2.1 |
| Delfín                    | 1     | 1.5 | 2     | 2.6 | 3          | 2.1 |
| Ola                       | 1     | 1.5 | 1     | 1.3 | 2          | 1.4 |
| Mar                       | 1     | 1.5 | 3     | 4.0 | 4          | 2.9 |
| Papá delfín               | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Mamá delfín               | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Alga                      | -     | -   | 2     | 2.6 | 2          | 1.4 |
| Amigo(a) del delfín       | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Tigre                     | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Grillo                    | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Cangrejo                  | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Mamá del patico           | 1     | 1.5 | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Amiguitos(as) del patico  | 3     | 4.6 | -     | -   | 3          | 2.1 |
| Hermano(a) patico.        | -     | -   | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |

## Anexo # 9. Roles representados en los juegos (Continuación).

| Roles                                | Niñas | %    | Niños | %   | Frecuencia | %   |
|--------------------------------------|-------|------|-------|-----|------------|-----|
| Pato(a)                              | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Amigos(as) del pez                   | -     | -    | 3     | 4.0 | 3          | 2.1 |
| Mamá del pez.                        | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Papá del pez                         | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Cocodrilo                            | 1     | 1.5  | 1     | 1.3 | 2          | 1.4 |
| Pájaro                               | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Maíz                                 | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Gallina                              | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Pollo                                | 1     | 1.5  | 2     | 2.6 | 3          | 2.1 |
| Rana                                 | 2     | 3.1  | -     | -   | 2          | 1.4 |
| Mamá rana                            | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Papá sapo                            | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Amigos(as) de la rana.               | 3     | 4.6  | 2     | 2.6 | 5          | 3.6 |
| Perra(o)                             | 2     | 3.1  | -     | -   | 2          | 1.4 |
| Dueño(a)                             | 1     | 1.5  | 1     | 1.3 | 2          | 1.4 |
| Hijo(a) de la perrita.               | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Jicotea (mamá).                      | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Papá jicotea.                        | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Hijo jicotea.                        | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Cazador.                             | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Abeja.                               | 4     | 6.2  | -     | -   | 4          | 2.9 |
| Oso                                  | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Paloma.                              | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Niños(as) que la lastiman la paloma. | -     | -    | 4     | 5.3 | 4          | 2.9 |
| Hijo(a) de la paloma                 | -     | -    | 2     | 2.6 | 2          | 1.4 |
| Niña(o) que la cura.                 | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Avestruz(papá)                       | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Mamá avestruz.                       | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Hija(o) avestruz.                    | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Foca.                                | 5     | 7.7  | -     | -   | 5          | 3.6 |
| Oveja.                               | 7     | 10.8 | -     | -   | 7          | 5.0 |
| Dueño(a) de la oveja.                | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Jutía.                               | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Jirafa                               | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Conejo                               | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Serpiente.                           | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Topo.                                | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| Lechuga                              | 1     | 1.5  | -     | -   | 1          | 0.7 |
| Venado                               | -     | -    | 1     | 1.3 | 1          | 0.7 |
| <b>Total General.</b>                | 65    | 100  | 75.   | 100 | 140        | 100 |

## Anexo # 10. Resumen de las actividades en el juego de roles.

| Actividades                    | Desempeñadas por niñas. | %           | Desempeñadas por niños. | %           | Frecuencia de aparición | %    |
|--------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------|------|
| Golpear a los leones.          | -                       |             | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Bailar.                        | 3                       | <b>8.8</b>  | -                       | -           | 3                       | 4.8  |
| Hacer magia                    |                         |             | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Ayudar al mago.                | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Jugar en el parque.            | 1                       | 2.9         | 2                       | 6.9         | 3                       | 4.8  |
| Preparar la merienda.          | 2                       | 5.9         | -                       | -           | 2                       | 3.2  |
| Fregar después de la merienda. | 2                       | 5.9         | -                       | -           | 2                       | 3.2  |
| Leer el periódico              | -                       | -           | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Cocinar                        | 2                       | 5.9         | -                       | -           | 2                       | 3.2  |
| Entretener al niño.            | -                       | -           | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Cuidar el bebé.                | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Saltar                         | 1                       | 2.9         | 3                       | <b>10.3</b> | 4                       | 6.3  |
| Cantar                         | 3                       | <b>8.8</b>  | -                       | -           | 3                       | 4.8  |
| Rugir                          | -                       | -           | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Comer                          | -                       | -           | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Nadar.                         | 3                       | <b>8.8</b>  | 4                       | <b>13.8</b> | 7                       | 11.1 |
| Regañar.                       | 1                       | 2.9         | 2                       | 6.9         | 3                       | 4.8  |
| Pasear.                        | 1                       | 2.9         | 2                       | 6.9         | 3                       | 4.8  |
| Cazar                          | -                       | -           | 1                       | 3.4         | 1                       | 1.6  |
| Organizar                      | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Limpiar la casa                | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Pescar                         | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Volar                          | 2                       | 5.9         | -                       | -           | 2                       | 3.2  |
| Barrer.                        | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |
| Aplaudir.                      | 5                       | <b>14.7</b> | -                       | -           | 5                       | 7.9  |
| Lastimar a la paloma.          | -                       | -           | 4                       | <b>13.8</b> | 4                       | 6.3  |
| Curar a la Paloma              | 1                       | 2.9         | -                       | -           | 1                       | 1.6  |

|                             |    |     |    |      |    |     |
|-----------------------------|----|-----|----|------|----|-----|
| Organizar la dramatización. | 1  | 2.9 | 5  | 17.2 | 6  | 9.5 |
| <b>Total General.</b>       | 34 | 100 | 29 | 100  | 63 | 100 |

**Anexo # 11 Dibujos.**

