



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO.**

CAMPUS IZTACALA

EL DESARROLLO DEL GENERO EN LA
INFANCIA: CASAS DE CUIDADO DIARIO COMO
ESPACIO FORMATIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA PRESENTA:
MARTHA HERNANDEZ HERNANDEZ.

ASESORES: MTRO. FERNANDO HERRERA SALAS
M. EN C. GILBERTO PEREZ CAMPOS
LIC. CAROLINA ROSETE SANCHEZ

LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MEXICO

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A ti papá:

**Mi gran maestro y amigo;
no sólo me diste la vida,
me enseñaste a luchar, a defenderme
generaste la rebeldía y la crítica,
apoyaste siempre mis locuras.
Donde quiera que estés
te dedico este escrito.**

A Juana:

**Porque tu ausencia
trajo a mi la conciencia de la vida,
y la certeza de la muerte;
que este trabajo sea una parte
de tu huella en el mundo.**

A ti mamá:

**Te brindo una de mis batallas,
agradezco tu paciencia, cariño y
estímulo para concluir este trabajo**

A ustedes:

(Zen, Tutter, Tita, Sol)

**Por su generoso oído
el humo de su tabaco,
la gentileza de su compañía
el calor de su amistad y
ante todo su enorme paciencia.**

Dedico este trabajo a todas las personas que de alguna forma participaron en su elaboración:

A Fer por ser tan paciente, por soportar mis constantes divagaciones y por ser mi amigo.

A Chuy por haberme dado su espacio, su tiempo, su cariño y su máquina.

A Carmen que siempre ha estado cerca brindándome su apoyo y amistad.

A Gil, Caro, Rafa y Juanjo que afortunadamente siempre insistieron en que me titulara.

A Mario por escucharme cuando el análisis de los datos se volvió un terreno oscuro.

Al Lic. Matsui y a Tayde por brindarme su apoyo.

A mis cuñis Oscarín y Charlie.

A Carlo aunque aún sea muy pequeño.

A todos mis cuates que siempre preguntaban ¿para cuando? (Sandy, Mayo, Gabriel, Cenen, essy, Alberto y los demás).

A Huguito por confiar en mí, por su apoyo y sobre todo por tratar de estar cerca.

**Si te atrae una lucecita,
síguela.
Si te conduce al pantano,
ya saldrás de él.
Pero si no la sigues,
toda la vida te mortificarás
pensando que acaso era
tu estrella.**

SENECA

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación de campo, realizada en una institución de cuidado infantil (casa de cuidado diario). La finalidad principal fue examinar de manera cercana el proceso a través del cual se instituyen durante la infancia las diferencias genéricas y las formas particulares en que éstas se manifiestan.

El trabajo se divide en tres grandes secciones. En la primera se presenta un contexto general en torno a los discursos (a nivel histórico) que han incidido en el deber ser de hombres y mujeres: se exponen las condiciones históricas (cultura, trabajo femenino, discursos científicos, etc.) que influyen en el proceso genérico y se analizan de manera minuciosa las condiciones concretas (expectativas de padres, pares o compañeros, influencia de nuevos agentes de socialización, etc.) que participan en el proceso formativo de la identidad genérica en la infancia. La segunda parte describe las estrategias metodológicas utilizadas durante la investigación y la tercera muestra los resultados y conclusiones a los que se llegaron.

La presente investigación da cuenta del tipo de prácticas que institucionalizan las diferencias entre los géneros (asignación de actividades, normatividad, tipos de interacción, etc.); de los agentes que con su participación inculcan una gama de creencias, actitudes y comportamientos en el ser humano en desarrollo y de las diferentes formas (discursivas y prácticas) en que puede observarse el proceso genérico en la infancia.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I DISCURSOS SUBYACENTES AL DEBER SER DE HOMBRES Y MUJERES	3
A) Epoca Primitiva	4
B) Epoca Media	5
C) Epoca Feudal	6
D) Epoca Moderna	11
CAPITULO II EL CONCEPTO DE GENERO Y SU DESARROLLO EN EL SER HUMANO	16
-Momento Histórico	18
-Cultura de Pertenencia	21
-Trabajo Femenino	22
-Medios Masivos de Comunicación	27
-Estereotipos Genéricos	28
-Disursos Científicos	29
CAPITULO III EL DESARROLLO DEL GENERO EN LA INFANCIA	31
-Influencia de los Padres	33
-Influencia de los Pares	38
-Influencia de los Maestros	39

CAPITULO IV	METODOLOGIA	41
	-Casas de Cuidado Diario como Contexto de Investigación	41
	-Población	43
	-Procedimiento General	44
	-Ubicación de las Estrategias Metodológicas Particulares	44
CAPITULO V	DESCRIPCION DE RESULTADOS	55
	A) Observación Participante	55
	B) Registros	57
	C) Notas de Campo	75
	D) Encuesta	81
	E) Materiales de la Institución	114
	F) Entrevista a Madre Cuidadora	120
	G) Inventario	124
CAPITULO VI	ANALISIS DE RESULTADOS	137
CAPITULO VII	CONCLUSIONES	155
	BIBLIOGRAFIA	167
	ANEXOS	173

INTRODUCCION

La institucionalización del género es uno de los procesos más importantes y complejos que ocurren en el ser humano, sin embargo, aunque su estudio ha cobrado relevancia en los últimos tiempos, tal vez como producto de las transformaciones socio-culturales en la condición femenina, la mayor parte de estos trabajos giran alrededor de ciertas tendencias que no buscan el conocimiento en sí del proceso, sino una justificación para cambiar la condición concreta de algún género. Así pues, nuestro estudio va hacia la búsqueda del proceso a través del cual se instituyen las diferencias genéricas en el ser humano, partiendo de una concepción socio-histórica, anclada en las características de los infantes del servicio de casas de cuidado diario.

Ahora bien, es necesario explicitar cuales son los aportes que en un estudio de este tipo puede proporcionar. En cuanto a la psicología, este estudio aporta el conocimiento de un proceso ampliamente retomado pero parcialmente estudiado; en un nivel más práctico proporciona las bases a partir de las cuales podrían modificarse las prácticas concretas que instituyen las diferencias genéricas y con ello sería viable hablar de un posible desmantelamiento de los roles genéricamente estereotipados a la sociedad.

El estudio del género ha sido abordado desde diversos puntos, teorías y ciencias, lo que ha creado un cuerpo interesante de conocimientos cuyo análisis, recuperación y reestructuración debe efectuarse para el estudio de este proceso desde la psicología, pues como señalan Herrera, Pérez y otros (1988): "Si la psicología se concibe como disciplina interesada en el individuo humano, y a éste como un ser socio-histórico; no es más que una consecuencia lógica y una necesidad práctica del contacto con el saber de las ciencias sociales (antropología, sociología, historia, etc.). Estas nos permitirán dilucidar el marco de actuación del individuo, de lo que es permitido y de lo que se puede". (p. 2).

Partiendo de la premisa de considerar al ser humano como un ente socio-histórico, en el capítulo I presentamos una recopilación teórica de los discursos subyacentes al deber ser de hombres y mujeres, en diferentes momentos o épocas de la historia. El análisis de estos discursos nos permitió conformar un primer contexto que explica la forma como se ha ido o no modificando el deber ser de cada género, tales cambios han partido de discursos tan amplios como son la moral, la religión, la legislación.

Sin olvidar el contexto general implicado en el desarrollo de las diferencias genéricas y sin pretender verlo como una simple suma de factores, elaboramos un esquema de las condiciones que creemos cruzan el desarrollo del género en el individuo, éste se divide en dos grandes grupos: Condiciones históricas en el desarrollo del género: momento histórico, cultura de pertenencia, inminencia del trabajo femenino (estrategias de afrontamiento), medios masivos de comunicación, estereotipos genéricos, discursos científicos, y en condiciones concretas; expectativas paternas, constelación familiar, distribución de actividades al interno del hogar, juegos permisibles para cada género, asignación de colores

en el vestuario, modales permitidos para cada género, expectativas de maestros, pares o compañeros de escuela.

Considerando que el género es un proceso constante, por ello mismo cambiante y presente siempre en la vida de todo individuo, en el capítulo II incluimos las condiciones históricas que cruzan el desarrollo del género.

En el capítulo III presentamos los resultados de diferentes estudios que se han enfocado en el desarrollo del género en la infancia, que es la etapa de las primeras manifestaciones genéricas en el individuo, además de significar un campo de investigación vasto para el análisis del proceso de institucionalización del género.

Los planteamientos que hemos venido desarrollando nos llevaron a generar una metodología lo suficientemente amplia para abordar la institucionalización del género en la infancia. El principal objetivo de nuestra metodología consistió en abordar el proceso genérico tanto en lo instituyente como en lo instituido, es decir, tanto en las prácticas discursivas y concretas que van formando las diferencias genéricas como en las manifestaciones de los infantes. De entrada, buscamos dos objetivos metodológicamente hablando: primero; abordar el proceso desde un punto de vista socio-histórico, considerando los cambios que se están dando actualmente en nuestro país, esto lo conseguimos al incorporar en el estudio las Casas de Cuidado Diario (cuya descripción se hallará en el capítulo IV) y segundo, captar las manifestaciones concretas del proceso al generar estrategias que privilegiaran el contacto con las experiencias efectivas de los individuos (principalmente los infantes) en los escenarios particulares que integran la vida cotidiana; es decir, la familia de origen, las casas de cuidado diario y las interacciones con los pares del mismo género y del opuesto. La descripción metodológica del presente estudio se encuentra en el capítulo IV.

El producto de dichas estrategias, a nivel descriptivo, se encuentra en el capítulo V. En el capítulo siguiente se presenta el análisis de cada una de ellas y de sus implicaciones dentro del contexto del proceso genérico.

Finalmente, en el capítulo VII, presentamos las conclusiones a que se llegaron y algunos comentarios encaminados a mejorar las estrategias metodológicas, con el fin de obtener resultados más precisos, pues consideramos que el presente estudio constituye un puente importante para trabajos posteriores que abarquen el desarrollo del género, las estrategias para la crianza infantil, e incluso deducir el tipo de desarrollo y por lo tanto de individuos que espacios como las casas de cuidado diario producen.

CAPITULO I

DISCURSOS SUBYACENTES AL DEBER SER DE HOMBRES Y MUJERES

La institución del género en el individuo es un proceso demasiado complejo, como para pretender analizarlo en unos cuantos párrafos o a través de un reducido número de estudios, si bien en este trabajo no pretendemos agotarlo, si nos parece necesario tratar de estudiarlo en el mayor número de aspectos posibles.

Los aspectos retomados en este capítulo pueden resumirse en las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los discursos subyacentes al deber ser de hombres y mujeres? y ¿Cómo se han materializado en la historia del ser humano?.

Una revisión del pasado y del presente, nos permite decir que el mundo se halla separado en dos categorías fundamentales; hombres y mujeres, a cada uno de estos grupos se le han asignado diferentes formas de ser.

Estas formas de ser son dictadas desde cuatro lugares básicos: la moral, la legislación, la religión y lo social o cultural. Cada uno de estos discursos cruza de alguna forma el deber ser de cada género, en este apartado nos enfocaremos exclusivamente a las normas que dictan estos discursos; analizando las características de cada uno y las implicaciones que entraña el desobedecerlas.

Normas morales: Escobar (1987) nos dice que si bien, las normas morales regulan el comportamiento interno (entendido como actitudes cognoscitivas en base a las cuales el sujeto explica la realidad), son acatadas en forma libre y se realizan a través de la autolegislación del sujeto. Sin embargo, su desobediencia genera remordimiento de conciencia.

Normas jurídicas: siguiendo a Escobar (ídem), estas normas regulan el comportamiento exterior (entendido como el conjunto de conductas que manifiesta un individuo en determinadas situaciones), su fuerza obligatoria proviene de una voluntad extraña al sujeto (códigos penales, leyes, etc.) y su desobediencia entraña, regularmente, un castigo penal.

Normas religiosas: La religión supone deberes, es decir normas, que regulan el comportamiento interno y externo de los fieles, la obligatoriedad de éstas proviene de una suprema autoridad, por lo tanto, están fuera del alcance del hombre, quien no tiene capacidad para comprenderlas y juzgarlas.

Garaudy en 1975 (citado en Escobar, íbidem) señala que "así en la India, en Babilonia, entre los hebreos, en Grecia y en Roma, la creencia religiosa cristaliza en códigos, mandamientos, leyes y preceptos en donde la suprema moral es al propio tiempo la norma divina." (p. 8). La sanción al violarlas genera remordimiento moral, castigo interno de la conciencia e incluso (como ocurre en la religión cristiana) temor a un juicio futuro.

Normas sociales o culturales: La obligatoriedad proviene de las costumbres, de los convencionalismos sociales, por lo tanto, pueden variar de acuerdo al contexto cultural. Regulan el comportamiento interno y externo del sujeto. Las sanciones al no cubrirlas pueden ser el rechazo y el ridículo social.

Ahora vayamos al contenido específico de estos discursos en cuanto al deber ser de hombres y mujeres y a las prácticas en que se materializan. Para poder desentrañar este contenido es necesario un análisis de carácter histórico, sondeando las normas morales, legislativas, religiosas y sociales en diferentes etapas del acontecer histórico. Citemos a Salustiano del Campo (1982) para justificar esta búsqueda, él nos dice que "el análisis de cierto fenómeno requiere de una base histórica que explique las condiciones sociales imperantes en determinado momento, que han facilitado el surgimiento de determinados conceptos." (p. 20).

Evidentemente el problema inicial surge desde el momento en que pretendemos dividir la historia, esta distribución resulta arbitraria si consideramos que cada historiador asigna mayor importancia a cierto momento, realizando los cortes en función del tema central de su trabajo. Considerando esta primera dificultad realizamos una búsqueda de aquellos autores cuya clasificación está vinculada con nuestro tema de análisis: así pues, los cortes históricos los hicimos tomando en cuenta cambios en las normas antes descritas, teniendo como contexto transformaciones filosóficas (concepto de hombre, ideal de mujer, importancia de la religión, etc.), económicas (esclavismo, feudalismo, etc.) y culturales.

Debido a su extensión, en nuestro análisis se considerarán solo los aspectos que desde nuestro punto de vista explican el concepto de masculinidad y femineidad.

a) EPOCA PRIMITIVA.

Según Escobar (op.cit.) en esta época imperaba un colectivismo que borraba todo individualismo, las diversas actividades eran realizadas en común por los integrantes de la tribu, por ejemplo; recolección de frutos, pesca, construcción de viviendas, etc. En cuanto a su religión, Alvear (1966) señala que no se tienen datos precisos acerca de este asunto, sin embargo nos dice que de acuerdo con algunos datos de la etnología y de la historia comparada de las religiones, se sabe que la creencia en un solo dios ha existido y existe en pueblos sumamente primitivos.

Hombres y mujeres se repartían las actividades teniendo como condición la fuerza física, que según Rodríguez (1990) fue la primera característica que generó la división de actividades de acuerdo al sexo. Esta primera separación de actividades no se basaba en ideas de desigualdad de derechos o de opresión, como muchos pretenden ver, sino en la moral prevaleciente, fundada en la "ayuda mutua: la obligación recíproca de ayudarse, defenderse y vengar las ofensas." (Escobar, op.cit., p. 65). Todo esto por el bienestar del grupo.

Dejamos hasta aquí el análisis de esta época, debido a la ausencia de autores y escritos que la retomen desde el punto de vista que para nuestros fines es necesario.

b) EPOCA MEDIA (ANTIGUEDAD CLASICA).

Se desarrolla durante la cultura grecorromana, a partir del Siglo V A.C. hasta los inicios del cristianismo.

Se caracteriza por el surgimiento de la esclavitud y la sociedad privada. Los esclavos eran considerados como simples instrumentos al servicio de los hombres libres, al igual que los esclavos, la mujer era menospreciada por considerársele inferior. Platón se vanagloriaba por haber nacido libre y por no haber sido mujer.

La moral imperante era la desarrollada por los hombres libres, cuyas virtudes tendían a exaltar el espíritu cívico, fidelidad al Estado, heroísmo y valor en la guerra, fiel observancia de las leyes, etc.

Esta moral queda reflejada en las características concretas de la cultura Griega. Como el hombre era el personaje central en el desarrollo de las virtudes humanas, la mujer debía permanecer generalmente fuera de la vida social, retirada en el hogar o gineceo. En cuanto a la educación, Alvear (ídem) nos dice que en Esparta se trataba de hacer del niño un buen guerrero (virtud fundamental), para este fin la madre lo atendía solo hasta los 7 años, a partir de esa edad, el Estado lo tomaba para sí y lo adiestraba en aquellos conocimientos y prácticas necesarias para hacer de él un buen soldado. En Atenas, la educación era más completa; se quería que los ciudadanos fueran buenos guerreros, pero también artistas y hombres de conocimientos generales. El niño estaba también en manos de la familia hasta los 7 años, pero quien lo educaba eran las esclavas y no la madre, más tarde un personaje llamado pedagogo (quien muchas veces era un esclavo culto) se encargaba de su educación. El discurso religioso en la cultura Griega está basado en la idea de que los dioses se encargan de "ordenar la materia en caos" (Vázquez, 1980, p. 24). Las divinidades en la mitología Griega eran representadas con figuras de hombres y mujeres, con las virtudes y los defectos propios de los seres humanos.

Nos parece interesante considerar los atributos que se les asignaban a cada uno de los dioses y diosas (según Alvear, íbidem), pues reflejan la imagen de masculinidad y femineidad prevaleciente en la cultura Griega.

En cuanto a los dioses: Zeus era considerado padre de todos ellos y de ellas (autoridad máxima), Apolo era dios de la luz y la salud; Hermes del comercio; Ares de la guerra; Poseidón del mar; Hades del infierno y de las sombras, etc. Los atributos de las diosas eran: Hera, esposa de Zeus, considerada como madre de las divinidades; Palas Atena era la diosa protectora de Atenas y divinidad de la sabiduría y las artes; Afrodita del amor; Deméter de la fecundidad.

A partir de estos atributos podemos obtener algunos supuestos: la organización del caos (mundo) estaba encargada a divinidades hombres y mujeres, sin embargo, no todos eran del mismo rango, tenían un padre o dios supremo, el más poderoso de ellos, capaz de juzgar a quienes no seguían sus ordenes. Entre las otras divinidades podemos notar una categorización que se parece en mucho a los atributos que posteriormente fueron asignados a cada género, por ejemplo; la guerra era organizada por un dios hombre y el amor y la fecundidad por divinidades femeninas.

Debemos aclarar que con los supuestos que señalamos no pretendemos dar una explicación de lo femenino y lo masculino en épocas posteriores, además, el análisis de la mitología griega no puede resumirse en tan pocas líneas. Sin embargo, queda claro que para la cultura Griega el caos del universo era organizado por hombres y mujeres y que a cada uno le correspondían atributos diferentes.

En lo que respecta a las ideas filosóficas, Hesíodo (1959) nos habla de la mujer a través del mito de Pandora, a quien culpa de haber introducido la sexualidad, calamidad que puso fin a una edad de oro, durante la cual "la raza de los hombres había vivido sobre la tierra libre de todo mal y enfermedad y exenta de fatigosos trabajos." (p. 29). Pandora -dice Hesíodo- fue el origen de la maldita raza de las mujeres, una plaga que los hombres tienen que sobrellevar. Así pues, la aparición de los males de la raza masculina es inseparable de la aparición de la mujer y de lo que considera como su único producto: la sexualidad.

Por su parte, Platón (1980) nos deja ver el poco valor que entre los griegos tenía la unión de hombres y mujeres. "El amor de Afrodita Pandemo verdaderamente es vulgar y obra al azar. Este es el amor con que aman los hombres viles. En primer lugar, aman por igual los de tal condición a mujeres y a mancebos... Pues procede este amor de una diosa que es mucho más joven que la otra (Afrodita Urania) y que, en su nacimiento tiene la participación de hembra y varón... En cambio, el de Urania deriva de una diosa que en primer lugar no participa de hembra, sino tan solo de varón... Por esta razón es a lo masculino a donde se dirigen los inspirados por este amor, sintiendo predilección por lo que es por naturaleza más fuerte y tiene mayor entendimiento." (p. 50 y 51).

La mujer como ya dijimos, no tenía participación en reuniones intelectuales, ni en política, su función era sólo la procreación. Los varones griegos tenían amantes y amigos varones, conductas justificadas en la idea de la búsqueda de lo masculino como valor supremo.

c) EPOCA FEUDAL.

Durante la Edad Media (S. V al XV) surgió una nueva moral. En un inicio la organización era feudal y se basaba en la gran propiedad de la tierra. En lugar del esclavo se encontraba al siervo, que era propiedad del terrateniente, pero se le consideraba como humano y se le daba cierta protección. La moral que dominaba era la propaganda por la aristocracia, cuyas virtudes se cifraban en el culto al honor, el valor y el arte de la guerra, la nobleza de la sangre, y el desprecio al trabajo manual.

De acuerdo con este nuevo código moral, la mujer dejó el anonimato y pasó a ser alguien débil que requería de protección, semejante a la condición de los siervos; este nuevo código la colocó en condición de objeto.

Como producto de esta nueva sociedad surgió la imagen del caballero, que tenía las siguientes exigencias: "rectitud y lealtad, debía proteger a los pobres para que los ricos no los oprimieran y sostener a los débiles para que los fuertes no los humillaran, debía alejarse de cualquier lugar donde habitara la traición o la injusticia. Cuando las damas o doncellas necesitaran de él, debía ayudarlas con su poder si quería ganar alabanzas o premios, pues tenía que honrar a las mujeres y soportar la pesada carga de defender su derecho." (Escobar, op.cit., p. 53).

Una característica esencial de la moral feudal era la subordinación a la religión. El discurso religioso se basó en el cristianismo, del cual extraemos algunos conceptos importantes que normaron (y algunos continúan normando) la relación entre los sexos.

Según el relato del Génesis, el género humano procede de un dios creador, que también es asimilado como padre, este dios es de sexo masculino, la mujer aparece como una prolongación de la existencia masculina. Uno de los relatos creacionales afirma: "Entonces Yahvé hizo caer en un sueño profundo al hombre y éste se durmió, le sacó una de sus costillas, tapando el hueco con carne. De la costilla que Yahvé había sacado al hombre formó una mujer y la llevó ante el hombre... Esta será llamada Adama (Varona) porque del varón ha sido tomada." (Gen:2. 21-23).

La mujer es señalada como la responsable de la expulsión del paraíso terrenal, por la pretensión de ser como dioses (conocimiento del bien y del mal), hombre y mujer son arrojados del Edén, en consecuencia ambos son castigados, la maldición de Adán estriba en "trabajarás con el sudor de tu frente" que según Millet (1975) tiene que ver con llevar a cabo tareas a las que el hombre asocia la civilización; en cuanto a Eva, "vivirás en adelante dominada por el hombre y parirás con dolor a tus hijos." (Gen.3.16). El castigo dado a Eva parece justificar la condición de la mujer en la historia, que inevitablemente la coloca en el papel de esposa y madre.

La condición femenina se manifiesta en otros aspectos de la Biblia. Según Ríos (1992), en los 50 capítulos del libro del Génesis, apenas se alcanza a mencionar a 25 mujeres. De estas destacan apenas 5 por diferentes razones: una por su capacidad reproductiva, otra por ser esposa de un gran patriarca, otra por su valentía, alguna por haber sido sellada con el líbelo del repudio y todas referidas a personajes masculinos.

El cristianismo y en general la cultura judaica influyeron determinadamente en el concepto de femineidad y masculinidad. En cuanto a la "impureza" de la mujer como producto del parto y la menstruación, Ríos (ídem) señala que para los judíos la impureza era un contaminante pues manchaba todo lo que se ponía en contacto con ella, el parto, la menstruación y las relaciones sexuales tenían diferentes niveles de impureza y diferente período de purificación.

En cuanto al parto, el texto bíblico dice: "Cuando una mujer conciba y tenga un hijo varón, quedará impura durante 7 días, será impura como en el tiempo de sus reglas... permanecerá 33 días purificándose de su sangre..., pero si da a luz una niña, estará impura por 2 semanas y por lo mismo será doble el tiempo de su purificación por 66 días." (Lev.12, 1-7).

Cabe resaltar dos cuestiones: 1. La mancha de dar a luz a una hija representaba el doble de impureza que el de un hijo varón; 2. La impureza de la mujer era contagiosa, por ello no podía ingresar al templo durante los periodos marcados.

Acercas de la menstruación en el Levítico se señala: "La mujer que padece derrame, tratándose de su sangre, permanecerá en su impureza por espacio de 7 días. Quien la toque será impuro hasta la tarde. Todo aquello en lo que se acueste durante su impureza quedará impuro; lo mismo todo aquello sobre lo que se siente... Si uno se acuesta con ella se contamina de la impureza de sus reglas y quedará impuro 7 días..." (Lev.15, 19-24).

Además de estas normas, la mujer antes de casarse "no debía haber conocido varón", en caso contrario el hombre podía llevarla a juicio público, donde de ser hallada culpable (no virgen) moría, según el Deuteronomio, apedreada por el pueblo.

En lo que respecta a la situación del varón, Ríos (op.cit.) señala que aquellos que por alguna causa tenían alguna deformación genital -ya fuera natural o accidental- eran excluidos de la "Asamblea de Dios"; lo que equivalía prácticamente a la suspensión de derechos civiles y políticos entre la comunidad judía. Una de las normas exigidas a los varones era la circuncisión, que según la Biblia era el principio de la vida comunitaria en Israel y representaba en términos religiosos la alianza de Yahvé con su pueblo. La primera expresión del ritual de iniciación se registra en el Génesis en el dialogo entre Yahvé y Abraham: "Guarda pues mi alianza tú y tus descendientes de generación en generación. Esta es mi alianza que deberán guardar tú y tu raza después de ti. Todo varón entre ustedes será circuncidado. Ustedes cortarán el prepucio y esta será la señal de la alianza entre mi y ustedes. Con el correr del tiempo ustedes harán circuncidar a todos los varones a la edad de 8 días, tanto a los de su familia como a los de otra raza comprados para ser esclavos..." (Gen:17, 9-14).

De este breve análisis de los textos bíblicos, de gran influencia durante la Edad Media (y en tiempos posteriores), podemos concluir que las normas instituidas para el varón no eran culpa directa de él, en el primer caso, y en el segundo, debían ser ejecutadas por otros; errores biológicos marcan la primera y la segunda deben practicarla los padres; en cambio las normas fijadas para la mujer atravesaban su conducta a lo largo de toda la vida y ellas eran las únicas responsables de cubrirlas (v.gr. la virginidad).

La condición de la mujer y del hombre en la Edad Media puede resumirse en las palabras de Anaya (1987): "una como esclava, otro como dueño; una como cultivadora del amor cortesano y otro como practicante de la amistad; una como criatura privada de derechos y otro como conductor de pueblos y familias; una que pensaba que el matrimonio era la culminación de su vida y otro que lo consideraba una simple alianza de convivencias; una

que quedaba sujeta a la vigilancia de su castidad y otro que no conocía freno para su concupiscencia." (p. 124).

EPOCA VICTORIANA

Si bien el victorianismo no pertenece cronológicamente hablando a la época feudal, nos parece necesario analizarlo porque muestra uno de los períodos más conservadores de la historia, en cuanto a derechos asignados al género femenino. El victorianismo es por un lado una especie de regreso a las ideas de la Edad Media y por otro un parteaguas hacia la época Moderna.

Este período se caracterizó por su culto a la pureza y a la castidad femeninas. La sexualidad se consideraba como una actividad casi antisocial (según Cagnon, 1977), por ello prevalecía la división entre los sexos.

Los escritos de Mill y Ruskin (citados por Millet, ídem) constituyen un cuerpo interesante del pensamiento victoriano, en lo que respecta al tema de lo masculino y lo femenino. Estos autores son una muestra de las dos tendencias extremas que prevalecieron en este período histórico.

Ruskin señala que no existe la superioridad de algún sexo, "cada sexo posee lo que le falta al otro, los sexos se completan pues mutuamente. Son radicalmente distintos y la felicidad y perfección de ambos se deriva de que cada uno de ellos sepa recibir del otro lo que sólo este puede aportarle." (citado por Millet, op.cit., p.125). Ruskin supone que a cada sexo le corresponde una esfera particular de acción: "el hombre tiene el poder de actuar, progresar y defender. Es por esencia creador, investigador y protector. Su inteligencia le predispone a la reflexión y a la invención; su energía a la aventura, la guerra y la conquista... la mujer por el contrario esta hecha para gobernar y no para luchar, su intelecto no la predispone a la invención o a la creación, sino a la dulce ordenación, a la organización y a la toma de decisiones. Sin embargo, su función y posición la protegen contra todos los peligros y tentaciones... el hombre en cambio tropieza a cada paso con riesgos y duras pruebas, el fracaso, el agravio y el error inevitable; herido, sojuzgado o descarriado, no le queda más remedio que endurecerse." (op.cit. p. 125). Este autor señala además, las esferas de acción propias para hombres y mujeres; para los hombres sus deberes revisten carácter público (la guerra, la economía, la política y la instrucción) mientras que los deberes de la mujer son estrictamente privados, es decir, las tareas domésticas y como única ocupación fuera del hogar las actividades filantrópicas.

En cuanto a los derechos de la mujer y a su papel en el área educativa, Ruskin aboga por la sujeción de la mujer casada, cuyo papel estribaba durante el victorianismo, en facilitar ayuda femenina a su marido y a su familia, ejercer un vago influjo positivo sobre todos y aportar un poco de caridad de cuando en cuando. En cuanto a la educación, él dice en sus escritos que el hombre debe dominar las lenguas y ciencias que estudia, mientras que la mujer sólo debe conocer dichas lenguas o ciencias hasta un punto que le permita compartir los deleites de su marido y de los amigos de éste.

Ruskin recurre a la poesía y asienta su historia de la mujer sobre la base de la idealización literaria. Reconstruye la evolución sexual de los pueblos occidentales a través de las heroínas de Shakespeare ("mujeres perfectas e imperturbables en su grave esperanza y en su firme voluntad, indefectiblemente virtuosas y fieles") y a las dulces beldades de las novelas de Walter Scott ("pacientes, capaces de una autorrenuncia inextinguible y llenas de cariño hondamente refrenado").

Los comentarios de Ruskin con respecto a la crianza de niños vs. niñas, nos permiten decir que da muestras de un interés exagerado por lo natural en lo que concierne a la mujer, señala que los niños necesitan ser modelados, pero las niñas -pura expresión de la naturaleza- crecen solas, "igual que las flores".

Mill, otro autor de la época victoriana, rebate la teoría de las esferas de acción complementarias pero bien diferenciadas, que Ruskin pretende asentar sobre una tendencia innata, objetando que es imposible conocer la verdadera naturaleza de la personalidad humana, al respecto señala: "Apoyándome en el sentido común y en lo que sabemos acerca de la constitución de la mente humana, me niego a aceptar que alguien conozca, o pueda conocer la naturaleza de ambos sexos, mientras siga existiendo entre éstos la relación que actualmente los une... Lo que hoy en día se denomina naturaleza femenina es un producto totalmente artificial, creado por la fuerte represión y por la estimulación contranatural que actúa en distintas direcciones. Cabe afirmar, sin temor a equivocarme, que de todos los grupos sometidos, el de la mujer es aquel cuyo carácter ha sufrido mayor deformación como resultado de su dependencia." (Citado por Millet, op.cit. p. 127).

Mill vaticina que la actitud de idolatría que suscitaba (o suscita) el mito de la naturaleza terminaría por desplomarse bajo el peso de una "psicología imparcial".

Las ideas de Ruskin sirvieron como justificación a las condiciones de la mujer en la época victoriana, por otro lado, las ideas de Mill dieron la base para que se generaran cambios en la situación concreta de la mujer en otro momento histórico.

-Normas legales durante el victorianismo.

De acuerdo con el derecho consuetudinario que imperaba en Estados Unidos e Inglaterra al comenzar el S. XIX, el matrimonio suponía para la mujer una muerte civil, es decir, una pérdida de todos sus derechos; la mujer no estaba autorizada a controlar sus ingresos, a elegir su domicilio, ni a administrar los bienes que le pertenecían legalmente, ni a firmar documentos o prestar testimonio. Su esposo poseía tanto su persona como sus servicios y podía arrendarla al patrón que se le antojase y guardarse las ganancias, le era permitido perseguir legalmente a quien pagaba algún salario a su mujer, sin su consentimiento y confiscar dicho salario. Todo cuanto una mujer ganaba se convertía en propiedad legal del marido. Cuando el marido fallecía sin dejar testamento válido, el Estado podía adueñarse de todos sus bienes. Sólo el esposo podía divorciarse, el asesinato de un esposo se consideraba como una traición casi tan grave como la alta traición y se castigaba con la muerte en la hoguera: si una mujer casada abandonaba el hogar, no tenía derecho a llevarse ningún bien.

Salvo en lo que concernía a la posesión de bienes, la mujer soltera gozaba prácticamente de tan pocos derechos civiles como la casada.

-Aspectos laborales durante el victorianismo.

Los empleos posibles para la mujer en la época victoriana fueron: institutriz, trabajos en las fábricas o prostitución.

Millet (op.cit.) cita un estudio de Wanda Neff acerca de la situación laboral de la mujer, tal escrito pone de manifiesto la escasa protección de la que era objeto. Como en América (opina Neff) tenía que soportar en todos los ramos jornadas más largas, tareas más pesadas y condiciones de trabajo más nocivas que el varón, a cambio de una retribución inferior a la de éste, como muestra de esta situación cita el testimonio de una "vagonetera" empleada en las minas de carbón de Little Bolton: "Llevo una correa alrededor de la cintura y una cadena entre las piernas, y tengo que andar a gatas. La cuesta es muy empinada y nos agarramos a una cuerda o a lo que podemos cuando no hay cuerda... El pozo está empapado y el agua que nos cubre los chanclos, a veces nos llega hasta los muslos. Mi ropa está mojada durante casi todo el día. No he estado nunca enferma más que en los partos. Mi prima cuida a mis hijos mientras trabajo. Estoy cansada cuando vuelvo a casa por la noche; a veces me quedo dormida antes de lavarme; ya no me siento tan fuerte como antes, y voy perdiendo resistencia en el trabajo. He sacado carbón hasta desollarme, la correa y la cuerda se aguantan peor cuando estoy embarazada. Mi marido me ha pegado más de una vez, por no estar dinámica. Al principio no conseguía acostumbrarme y el tenía poca paciencia. He visto a más de un hombre pegar a su vagonetera."(Citado por Millet en p. 93).

Este relato evidencia que la mujer trabajadora de la época victoriana se encontraba en una situación injusta, sin embargo, viendo su condición en un contexto más amplio nos atrevemos a decir; por un lado, que su condición era producto de la imagen de lo femenino que prevalecía en éste periodo histórico, es decir, no era normal que una mujer trabajara, por lo tanto no existían las condiciones sociales y culturales para apoyarla; por otro lado, citando a Alvear (op.cit.), debemos recordar que la situación de los trabajadores varones también era injusta, ellos llegaban a tener hasta 11 o 12 horas de labor diaria. No había ninguna legislación protectora y la explotación de los obreros se hacía a gran escala, ya que la inmensa mayoría de los empresarios sólo buscaban su ganancia y su propio interés.

d) EPOCA MODERNA

En la época moderna los ideales son libertad, tolerancia y progreso, se instaura (según Escobar, op.cit.) una nueva idea del hombre y la moral, que contrasta con la de la Edad Media.

A partir del Renacimiento el hombre presencia un abandono de dios, ya no se siente un ser desterrado cuyo destino estaba colgado de la voluntad divina. Los grandes viajes, los grandes descubrimientos geográficos y científicos emprendidos por la modernidad le hacen

ver al hombre la existencia de otras comunidades, se da cuenta que el centro del mundo no es Roma, ni el cristianismo la religión única.

Todos estos cambios tienen de fondo el discurso de la razón como arma para el desmantelamiento de valores tradicionales. Este proceso se prolongó durante varios siglos, a través de los cuales se fue dando un cuestionamiento del lugar de la mujer en la sociedad.

Millet (op. cit.) nos proporciona un breve análisis de la influencia de diferentes discursos en torno a la femineidad durante esta etapa histórica. Este autor considera que el Renacimiento trajo una liberación de la educación (antes exclusiva de pequeños grupos) que posteriormente llegó a impartirse a la mujer; el siglo de las luces y su racionalismo agnóstico cuestionó el discurso religioso y abogó por la dignidad de ciertos grupos marginados, y finalmente, su espíritu científico arrojó luz sobre los conceptos tradicionales acerca de la mujer y la naturaleza; por último, la Revolución Francesa que derribó la antigua jerarquía basada en el poder, creó el ambiente intelectual propicio para que surgiera el primer documento que proclamó la humanidad de la mujer y abogó por su reconocimiento: *A Vindication of the Rights of Woman*, cuya autora es Mary Kollstonecraft.

Así pues, diremos que las primeras transformaciones en el deber ser de la mujer pasaron por un largo período de gestación, como producto de estos discursos. Las primeras manifestaciones concretas se dieron hasta entrado el S. XIX con el movimiento reformista inglés y la primera convención femenina en contra de la esclavitud, en América, en 1837. El movimiento reformista británico extendió el sufragio a numerosos grupos marginados y realizó investigaciones acerca de las condiciones en que se desarrollaba el trabajo femenino, implantando medidas para mejorarlas. En Estados Unidos, el movimiento abolicionista brindó a las mujeres la oportunidad de constituir, por primera vez, una organización política. Podemos ver que las primeras agrupaciones femeninas que se formaron, lucharon en primera instancia por el derecho de los grupos marginados, independientemente del sexo. Un cuestionamiento exclusivo de la femineidad surgió del Movimiento Feminista, que es definido por Millet (op.cit.) como "sistema basado en la igualdad política, económica y social entre los sexos." (p. 97). El feminismo (en sus inicios) pretendió cambiar la educación, la organización política y la vida laboral de las mujeres. Las transformaciones debidas principalmente a este movimiento se dieron en diferentes áreas: en lo educativo, uno de los primeros factores generador de cambios fue la apertura de centros escolares a mujeres. En cuanto a esto, el primer centro escolar que aceptó mujeres fue el de Oberlin (1837), en América, Girtton empezó a funcionar en Cambridge en 1872, Lady Margaret Hall y Somerville en Oxford en 1879, etc. El desarrollo de la educación femenina tuvo como otro factor importante, la entrada de la mujer en las actividades docentes. En cuanto a la organización política, el feminismo les brindó a las mujeres la oportunidad de reunirse por un fin común. El derecho al voto fue el logro más importante en lo legal, este cambio tuvo implicaciones en otras áreas: la protección de la mujer en la industria, el bienestar de los hijos, la obligatoriedad de la educación, la modificación de las leyes relacionadas con los derechos civiles de la mujer, etc.

Desafortunadamente la primera etapa del discurso feminista se quedó en la superficie de las diferencias sociales entre hombres y mujeres, sin embargo, significó un empuje para que la sociedad empezara a cuestionarse la "naturalidad" de estas diferencias. Las primeras producciones profundas provinieron del discurso científico y el bagaje de conocimientos relacionados con la fisiología femenina y masculina. También debemos considerar los escritos de Engels, quien realizó un análisis teórico del sistema patriarcal -en el que se basa la división de actividades entre los sexos-, su minucioso cuestionamiento fundamentó muchos de los estudios que sobre este tema se realizaron en este periodo.

Después de esta primera apertura hacia el estudio de las diferencias entre hombres y mujeres, surgieron autores que encaminaron su análisis a la justificación de las diferencias desde lo natural. No estamos de acuerdo con Millet (op.cit.) en llamar a este nuevo periodo de "contrarrevolución sexual", más que eso, nos parece que significó una nueva etapa de cuestionamiento, que por ello generó controversia y duda en otros pensadores y con ello un paso más hacia la construcción del complejo edificio de las diferencias sexuales.

Uno de los autores que justifica las diferencias desde lo natural es Nietzsche, cuya influencia aún permanece. Evidentemente, los extractos que citamos a continuación constituyen una parte mínima con respecto a su obra, cuya profundidad se adentra en terrenos tan enigmáticos como la moral, los instintos y la voluntad en el ser humano.

La mujer es para Nietzsche un ser meramente instintivo, no podríamos decir que la minimiza, sino que coloca sus valores y atributos en una escala diferente a los del hombre. Respecto a estos atributos nos dice "las mujeres han merecido de los hombres el trato deavecillas extraviadas, caídas de desconocidos cielos, pero más delicadas, más salvajes, más extrañas, más dulces y más llenas de gracia que los hombres, pero también, sin embargo, como algo que hay que meter en una jaula para impedirles que vuelen." (1993, p. 161).

Nietzsche da su opinión acerca de los nuevos cambios en la situación de la mujer, considerándolos como un síntoma de debilitamiento de la sociedad: "Desde la Revolución Francesa la influencia de la mujer ha disminuido en Europa en la medida en que sus derechos y sus pretensiones han aumentado, y la emancipación de la mujer se revela como un curioso síntoma de debilitamiento, de esterilización gradual de los instintos femeninos primordiales, ya que esta reivindicación ha sido activada realmente por mujeres y no solamente por machos cretinos. Entra en este movimiento de liberación la necesidad, una necesidad casi viril de la cual toda mujer bien constituida e inteligente debería avergonzarse de perder el olfato que nos indica cual terreno es el más apropiado para conseguir la victoria; desdénar el ejercicio de la esgrima en que ha llegado a ser maestra; entregarse en presencia del hombre, quizá hasta a escribir un libro, en lugar de observar, como en otros tiempos, unos modales decentes y una humildad astuta y socarrona; quebrantar con virtuoso impudor en el hombre la creencia de un ideal fundamental diferente que estaría oculto en la mujer, en un no sé qué de "Eterno Femenino"; hacer que el hombre abandone la idea de que la mujer debe ser guardada, cuidada, protegida como un animal doméstico, aunque más delicado, extrañamente salvaje y a veces agradable; rebuscar con torpe indignación todo lo que la posición social de la mujer tuvo y tiene aún de servil y de sumisión (como si la

esclavitud fuera contraria a la civilización superior, y de todo progreso en civilización)... Sin duda, entre los asnos sabios del sexo masculino, hay bastantes estúpidos amigos de las mujeres o de corruptores de mujeres para aconsejarles que renuncien a toda femineidad y que imiten todas las estupideces de que padece "la virilidad europea"; son imbéciles que desearían rebajar a la mujer al nivel de la "cultura general", quizá incluso hasta obligarla a leer periódicos e intervenir en política...

Se pretende cultivarlas cada vez más y, como se dice, fortalecer al sexo débil por la cultura; como si la historia no mostrara claramente que la "cultura" del ser humano ha ido siempre paralela a su debilitamiento -quiero decir al decaimiento morbido de la voluntad- y que las mujeres más poderosas, las que han ejercido más influencia (la madre de Napoleón por ejemplo) debían su poder y su ascendencia sobre los hombres a la fuerza de su voluntad. Jamás el sexo débil ha sido tratado por los hombres con más respeto que en nuestra época... se pide aún más, se aprende a exigir, se acaba por encontrar casi ofensivo ese tributo de respeto, se preferiría la rivalidad, incluso la lucha abierta para la conquista de los derechos. En una palabra, la mujer pierde su pudor... cuando el espíritu industrial impera sobre el espíritu militar y aristocrático, la mujer aspira a la independencia económica y jurídica de una oficinista: una mujer oficinista nos espera a las puertas de la sociedad en formación. Mientras se va apoderando así de nuevos derechos, mientras se esfuerza por ser el dueño e inscribe en sus banderas estas palabras: progreso de la mujer, y el resultado verdadero es que la mujer retrocede. Lo que inspira respeto y a veces temor en la mujer, es su naturaleza, que se presenta con más "naturalidad" que la del hombre, su flexibilidad sagaz de verdadero felino, sus garras tigresas bajo guante de terciopelo, la ingenuidad de su egoísmo, su ineptitud para acabarse de educar, su profundo salvajismo, el carácter indeciso de sus deseos y de sus virtudes..." (op.cit., p. 162-165).

Nietzsche nos deja ver con tremenda lucidez, el deber ser de la mujer en determinado período histórico, pero además, el contenido de la femineidad a lo largo de la historia. Sin embargo, esta cita nos genera dos preguntas que necesariamente deben plantearse con respecto a los cambios en la situación social de la mujer: ¿El progreso social está ligado al mantenimiento de la condición tradicional del "sexo" femenino? y ¿Puede existir a estas alturas algún discurso que pretenda decirnos cuál es la sociedad idónea?. Estas tempranas preguntas quedan abiertas al lector, por nuestra parte las retomaremos posteriormente.

Weininger (1959) es otro filósofo que analiza el ser femenino. Su obra (según Millet, op.cit.) influyó en las teorías de Freud. Al igual que Nietzsche, coloca a la mujer como un ser diferente al hombre (independientemente de lo biológico). Weininger no prescribe como en épocas anteriores, analiza lo que considera la verdadera naturaleza femenina, que podríamos resumirla como "ser para los otros".

Su discurso señala a la mujer como incapaz (por naturaleza) para cuestiones intelectuales. Nos dice que existen mujeres con rasgos geniales, pero no ha habido, ni hay, ni podrá haber, un genio femenino, ya que según él "la mujer carece de juicio objetivo, de pensamientos lógicos y por ello le esta negado el interés por la verdad objetiva." (p. 253).

Agrega determinadamente, que siempre que una mujer se interesa en la ciencia es porque, detrás de este interés, se halla un hombre al que intenta acercarse. "El conocimiento se subordina siempre en ella a un fin extraño, y cuando éste actúa con suficiente intensidad, las mujeres llegan a adquirir una visión aguda y segura; pero son incapaces de reconocer el valor intrínseco que la verdad tiene en sí. Cuando una apariencia engañosa se opone a sus deseos, la mujer pierde completamente la crítica y el control sobre la realidad." (p. 253). El hombre quiere conocer, la mujer ser conocida. La mujer, dice Weininger, carece de un yo inteligible o alma, por lo tanto, no posee individualidad, personalidad, libertad, carácter, voluntad y moral. Desarrollaremos algunas de estas aseveraciones.

Hablemos de lo que dice este autor acerca de la moralidad y compasión femeninas, atributos altamente valorados en épocas anteriores. La mujer es amoral dice Weininger, es decir, que carece de "un núcleo esencial subjetivo que pueda ponerse en relación con la idea y cuyo valor se pone en peligro al pecar". Además -dice-, que no existe arrepentimiento real en la mujer, cuando llora y pide perdón esto le produce cierto placer sensual. La mujer solo se siente culpable en presencia de los demás. En cuanto a la compasión, dice que ésta no existe verdaderamente en la mujer, pues cómo es posible que permanezcan impasibles y "dulces" incluso ante el sufrimiento de moribundos, en vez de sonrojarse, de avergonzarse de que la desgracia les haya ocurrido a otros y no a sí misma, como se supone ocurre en la compasión masculina. "La compasión femenina es imprudente, mientras que la masculina se oculta." (Weininger, op.cit. p. 259).

En fin, Weininger basa todo su análisis acerca de la mujer en la carencia de alma (de un yo), de un valor propio. Es un ser para los otros "la mujer es el mejor medium, el hombre su mejor hipnotizador" señala (p. 269).

Afortunadamente para las mujeres, surgieron otros autores e investigadores que se dieron a la tarea de crear nuevos conceptos, que pudieran dar cuenta del desarrollo de las diferencias sexuales. Este nuevo cuerpo de conocimientos tuvo como contexto previo varias condiciones sociales que empujaron a hombres y mujeres a una nueva apertura: Las dos Guerras Mundiales forzaron a la sociedad a emplear mujeres en puestos que anteriormente monopolizaban los hombres: Myrdal (1976) nos dice que otro factor importante fueron las propias demandas exigidas en los empleos, pues la fuerza física dejó de ser una condición indispensable; las mejores condiciones higiénicas y los cambios producidos en el horario de trabajo masculino, volvieron a los empleos más aceptables socialmente para las mujeres; no debe olvidarse como otro factor la mejora en los medios de comunicación que contribuyó a salvar el espacio entre el hogar y el lugar de trabajo. Todas estas condiciones hicieron inminente la entrada en gran escala de la mujer al área laboral.

Esta situación generó en la mujer una nueva conciencia, pues como dice Durán (1990) "la visión del mundo se transforma en la mujer a través del trabajo" (p. 47) y en la sociedad un cuestionamiento general acerca de los roles sexuales. Así surgieron los nuevos conceptos que analizaremos en el siguiente capítulo.

CAPITULO II

EL CONCEPTO DE GENERO Y SU DESARROLLO EN EL SER HUMANO

En un primer momento, el cuerpo de conocimientos generados por la nueva condición femenina se enfocó a la comprobación "científica" de las diferencias concretas entre hombres y mujeres. Estos estudios pueden clasificarse en cinco grandes grupos (Piret, 1968).

- Genética. Causas y procesos de la diferenciación sexual.
- Biometría. Comparaciones entre la morfología, la psicología y el desarrollo del hombre y de la mujer.
- Endocrinología. Análisis de la influencia de los sistemas glandulares.
- Sociología. Consecuencias sociales del movimiento feminista.
- Psicología. Estudio de los comportamientos femeninos y masculinos. Comparación de aptitudes y rasgos de personalidad.

Los estudios comparativos desarrollados en el área de la psicología son numerosos, sin embargo no retomaremos sus resultados porque nuestro objetivo no es reconocer o desconocer las diferencias, sino el proceso a través del cual se instituyen. Un primer paso hacia este conocimiento lo dio Margaret Mead en 1949 (citado por Lamas, 1986, p. 176), al investigar el comportamiento de hombres y mujeres en grupos de Nueva Guinea, sus resultados reportan diferencias entre grupos: en los Arapesh hombres y mujeres son dulces y afectivos; en los Mundugumor, ambos son violentos y agresivos; en los Chambuli los hombres están sometidos a las mujeres, quienes asumen la conducción de la familia. Estos hallazgos la llevaron a concluir que el comportamiento femenino y masculino esta condicionado por la cultura. Por lo tanto, la cuestión biológica no es el factor que determina el comportamiento.

Evidentemente no se puede negar la existencia de múltiples diferencias anatómico fisiológicas entre hombres y mujeres. Al respecto Sullerot y Monod (Citado por Cuevas, 1991) señalan que: "existen diferencias sexuales de comportamiento asociadas a un programa genético de diferenciación sexual; pero éstas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Se debe aceptar -sostienen- el origen biológico de diferencias entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente, por sí misma, para provocar un comportamiento." (p. 54).

Sin embargo, hablar de sexo (masculino-femenino) nos remite a la biología y por tanto a una explicación naturalística de las diferencias; esta razón hizo necesaria la utilización de un nuevo término para explicar las diferencias entre hombres y mujeres. El término elegido fue el de género, que explica las diferencias de comportamientos, actitudes y valores como un producto histórico social.

Siguiendo el planteamiento de Lamas (op.cit.); la aportación que la categoría de género hace al estudio de las diferencias hombre-mujer, se centra en la posibilidad de arrancar del

ámbito biológico dicha cuestión, ubicándola en el terreno de lo simbólico. El género es definido por Beneria y Roldan (Citado por Cano y Rankau, 1991): como "una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, comportamientos y actividades que hacen diferentes a los hombres de las mujeres, mediante un proceso de construcción social. Es un proceso histórico que se desarrolla en diversas esferas macro y micro, como son: el Estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación masiva, la legislación, la familia, la unidad doméstica y las relaciones interpersonales..." (p. 11 y 12).

De acuerdo con este nuevo planteamiento; podemos decir que la constitución del género es un proceso que se va dando a lo largo de la vida. A partir del análisis de diversos estudios que se han enfocado en este tema, presentamos un esquema de las condiciones que cruzan el desarrollo del género en el individuo:

1. Condiciones concretas en el desarrollo del género

- a) Expectativas paternas
- b) Constelación familiar
- c) Distribución de actividades al interno del hogar
- d) Juegos permisibles para cada género
- e) Asignación de colores en el vestuario
- f) Modales permitidos para cada género
- g) Expectativas de maestros
- h) Pares o compañeros de escuela

1. Condiciones históricas en el desarrollo del género.

- a) Momento histórico
- b) Cultura de pertenencia
- c) Inminencia del trabajo femenino (estrategias de afrontamiento)
- d) Medios masivos de comunicación
- e) Estereotipos genéricos
- f) Discursos científicos

La separación de las condiciones enlistadas parte de los siguientes supuestos: lo histórico implica el marco de referencia a partir del cual la sociedad se transforma, los aspectos enlistados en este grupo son los sitios donde estas transformaciones se hacen evidentes; si bien lo histórico marca el contexto es en la actividad concreta (discursiva y práctica) donde podemos apreciar la forma particular como los individuos reciben estos cambios y en nuestro caso la forma como estos cambios se instituyen en los infantes, en relacion con el proceso genérico.

En esta parte de nuestro trabajo trataremos de analizar las condiciones históricas, a través de la cita de diversos autores.

MOMENTO HISTORICO.

Si bien el momento histórico es un factor importante en el desarrollo del género, a partir del cual se legisla el deber ser de hombres y mujeres (como hemos analizado en el capítulo anterior); en esta parte nos referiremos a las formas particulares como el momento histórico cuaja en la subjetividad femenina. Para este fin, retomamos el estudio de Cano y Rankau (ídem) que nos muestra las ideas prevalecientes acerca de la femineidad en la primera parte del S. XX en México; a partir del relato de tres mujeres que vivieron esta época.

Es necesario resaltar que la investigación de éstas autoras constituye un aporte al estudio del género; primero por la estructuración que hacen de las diferentes áreas de la experiencia humana, en las que se concreta el momento histórico; segundo, porque hacen uso de la historia de vida como herramienta metodológica; y tercero, porque la muestra de su estudio esta formada por mujeres mexicanas.

Cano y Rankau dividen las áreas de la experiencia humana -a través de las cuales se manifiesta el proceso de constitución de la femineidad- en las siguientes: Normas familiares, juegos infantiles, exclusividad de las amistades femeninas, expectativas sociales hacia actividades deportivas en mujeres, profesión, aspecto físico, salario y ocupación, matrimonio y maternidad, actividades domésticas.

Veamos ahora como vivieron las mujeres de este estudio cada una de estas áreas.

Normas familiares. Una de las entrevistadas (militante de la iglesia bautista) se manifiesta plenamente identificada con los valores religiosos y las ideas sobre el sentido del trabajo y de la disciplina de sus padres: "Lo que soy propiamente... es basado en lo que mi madre me enseñó... y en el sentido de responsabilidad que como persona me fomentó mi madre desde muy niña... Considero que la formación que me dió mi madre y mi religión me han dado la fortaleza para enfrentarme a todos los problemas, porque a nosotros nos enseñaron que en el dolor y en la necesidad, en la lucha, es como se logra realmente salir adelante y no tener cobardía en ningún momento". (p. 431).

En cambio, otras entrevistadas señalan que en más de una ocasión el deber ser chocaba con su ser. Quizá por ello recuerdan con especial cariño su paso por la escuela primaria, que con todo y sus limitaciones, era un espacio para satisfacer curiosidades y hacer travesuras. Asistir a la escuela daba una oportunidad para alejarse de la vigilancia familiar y divertirse en grupo muchas veces burlando las reglas disciplinarias.

Juegos infantiles. En la vivencia de las entrevistadas, se manifiesta una tendencia hacia la práctica de juegos masculinos; que sin embargo, sólo era posible en la escuela; "me gustaba jugar a las coledas, a agarrarse de los coches, así en patines y luego sentir la coleda. Para lo que era yo una nulidad era para el trompo. En cambio, para el balero era yo sensacional... también jugaba yo a las canicas..." (p.432).

Exclusividad de las amistades femeninas. En la escuela las entrevistadas formaron lazos de intensa amistad, algunos de los cuales se prolongaron por toda la vida. Casi siempre eran amigas mujeres, tanto en el caso de una de las entrevistadas que asistió a una escuela sólo de niñas, como en otra, que fue a una institución mixta.

La exclusividad de las amistades femeninas en la infancia es sin duda un elemento central en la formación de la identidad de género y en la asignación de roles genéricos. Subyace a esta separación social entre niños y niñas la noción de que unas y otros tienen modos de ser y costumbres diferentes entre sí, que en ocasiones pueden llegar a hacerlos incompatibles.

Expectativas sociales hacia actividades deportivas en mujeres. A principios de los años 20's ser deportista suponía desafiar tabúes en relación con el cuerpo femenino, lo cual se manifestaba especialmente en las actitudes hacia la natación: "era un escándalo presentarse en traje de baño en albercas públicas y competencias..." (p. 437).

El uso de uniformes deportivos y trajes de natación -que dejaba ver más del cuerpo femenino de lo que el pudor tradicional permitía-, era una de las razones centrales por las cuales no era bien visto que las mujeres practicaran deportes. Las mujeres que ambicionaban espacios más amplios a los tradicionales, tenían que enfrentarse a un mundo hecho por y para hombres. Ello implicaba también, someterse a valores que no formaban parte de los cánones de la educación femenina; por ejemplo, competitividad, agresividad, extroversión, etc.

No obstante, una de las entrevistadas rompió con estos tabúes, esto tal vez -señalan Cano y Rankau-, como producto de su educación protestante, que según Bastien (1987; citado por Cano y Rankau, *ibidem*), incluía tanto el aspecto físico como el intelectual.

Profesión. El estudio de alguna profesión por parte del género femenino, se encasillaba en ser maestra; sin embargo, una de las entrevistadas comenta: "Claro que las mujeres que las hubo, por fortuna superiores, no se conformaban o no tenían vocación para maestra y estudiaban otra profesión; ya fuera medicina -que era la que generalmente tomaban- o de abogados..." (p. 439).

Las tres entrevistadas rompieron con lo tradicional, e ingresaron a estudios superiores; una en el deporte, otra en el magisterio y otra en la psicología.

Aspecto físico. Cano y Rankau nos dicen que los años 20's significaron una época de cambios en la situación social de la mujer; donde la identidad y los roles de género se estaban redefiniendo. En el aspecto físico, esto se expresaba en el cambio de actitud hacia lo largo del cabello; traer el cabello corto significaba para algunos, un desafío a la femineidad tradicional, que tocaba el terreno de la moral y por tanto, merecía el rechazo más violento; mientras otros, le quitaban el carácter subversivo a la nueva imagen femenina y lo interpretaban como un capricho. En cuanto a este punto, una entrevistada comenta: "eso de que nos hubiéramos cortado el pelo en aquel tiempo produjo un escalofrío moral a los muchachos, no lo toleraban, hubo peleas entre estudiantes de la Normal y Medicina,

porque muchacha con pelo corto que pasaba por la Escuela de Medicina, se la metían los muchachos para castigarla. Le pegaban o la maltrataban y claro que se enfurecían los normalistas..."(p. 442).

Salario y ocupación. Una de las entrevistadas comenta que en el magisterio, por efectuar el mismo trabajo, las mujeres recibían un sueldo menor que sus colegas hombres; además, se intentaba mantener a las mujeres en niveles de enseñanza más bajos.

No obstante las injusticias en el salario, la participación femenina en el magisterio se vio impulsada institucionalmente con el proyecto educativo vasconcelista iniciado en 1920, entonces el "mito del maestro" se vuelve espacio de la mujer (Blanco, 1977, p. 109; citado por Cano y Rankau, op.cit.).

Otra de las ocupaciones dominada casi totalmente por mujeres durante el porfiriato, era la de mecanógrafa o taquígrafa en alguna oficina. Al respecto Ramos (1987; citado por Cano y Rankau, ídem) comenta: con el crecimiento de las ciudades y la mayor abundancia de comercios, tiendas y oficinas especializadas; las mujeres empezaron a trabajar como empleadas, secretarias, taquígrafas, tenedoras de libros y dependientes de los grandes almacenes.

Matrimonio y maternidad. Las entrevistadas mantenían una relación de amistad con sus maridos, que eran personas con quienes ellas compartían intereses. Aún cuando siendo jóvenes sus relaciones con los hombres se daban de acuerdo con convenciones estrictas y bajo la vigilancia de los padres; ya no eran los tiempos en que, en su medio social, los matrimonios se hacían más por los arreglos familiares que por el interés de los contrayentes. En los tres casos, el matrimonio fue una etapa de la vida a la que se pudo llegar sólo cuando la pareja había alcanzado una cierta solvencia económica. En retrospectiva, para ninguna de las tres mujeres el matrimonio parece significar un paso de trascendencia en su vida, incluso, es notable la ausencia de los esposos en las narraciones.

En cuanto al valor de la maternidad, una de las entrevistadas comenta: "pienso que para una madre lo más grande es su hijo; es decir, la maternidad es la que nos da el mayor valor, pienso yo, a las mujeres". (p. 455). Para las otras entrevistadas pareciera como que en la práctica su papel público restó relevancia a la maternidad, a pesar de que en el nivel de la no conciencia el rol de madre ocupa un lugar central en la definición de su identidad genérica. Una de las entrevistadas reconoce la maternidad abstracta como lo exigía la ideología dominante de la femineidad; mientras que la maternidad concreta, sobre todo en sus esclavizantes aspectos de carga doméstica, se relega a un segundo plano.

Actividades domésticas. Para las entrevistadas, el trabajo doméstico fue una obligación marginal. Lo relegaron en otras mujeres; en empleadas domésticas y en sus respectivas madres: "mi mamá me resolvía todos los problemas, si no ha sido por mi mamá no hubiera podido hacer todo". (p. 457). Tener una ocupación remunerada en el ámbito público las podía salvar de cocinar, barrer y lavar; pero la formación del niño seguía siendo responsabilidad de ellas.

Los datos de este estudio nos permiten decir que, aunque el momento histórico conforma una especie de marco de normas, valores y expectativas; la decisión final la tiene el individuo. Las tres mujeres de la muestra se salieron de los estereotipos culturales asignados a la femineidad en ese período histórico.

CULTURA.

La inclusión de este apartado nos permite hablar de las diferencias entre grupos de individuos; puesto que las transformaciones históricas no cuajan de igual forma en todos los lugares. Nos enfocamos ahora a la cultura mexicana, por ser este nuestro campo de estudio. La cultura mexicana se halla marcada por un concepto particular: el de "machismo"; este término ha influenciado por mucho tiempo las diferencias entre hombres y mujeres. Ahora bien, ¿qué significa la palabra machismo, es decir, qué implica ser hombre para los mexicanos?. Stevens (1977) lo define como un modo de orientación que puede ser descrito más suscitadamente como el culto de la virilidad. Las características principales de este culto son: agresividad e intransigencia exageradas en las relaciones de hombre a hombre, y arrogancia y agresión sexual en las relaciones de hombre a mujer.

El "macho" dice Paz (1978) es un ser hermético, encerrado en sí mismo, capaz de guardarse y guardar lo que se le confía.

Esta imagen ha estigmatizado por mucho tiempo al varón; de quien se esperan (aunque se rechazan) conductas que tal vez no están en su repertorio. Incluso, en la Epístola Nupcial de Melchor Ocampo, el Estado señalaba el deber ser del varón dentro de la pareja; "sus dotes sexuales son principalmente el valor y la fuerza y debe dar y dará a la mujer: protección, alimento y dirección." (Anaya, op.cit., p. 122).

En cuanto al estereotipo femenino; Stevens (op.cit.) nos proporciona el concepto de marianismo -como la contraparte del machismo-, definido como: "El culto a la superioridad espiritual femenina, que enseña que las mujeres son semidiosas, superiores moralmente y más fuertes espiritualmente que los hombres". (p.123). Siguiendo a Stevens, la fuerza espiritual atribuida a las mujeres es la que engendra abnegación, es decir, una capacidad innata para la humildad y el sacrificio. Ninguna autonegación es demasiado grande para la mujer latinoamericana, no puede ser adivinado ningún límite a su capacidad de paciencia con los hombres de su mundo.

Otra característica atribuida a la mujer latinoamericana es su permanente tristeza, producto de la imperfección inalterable de los hombres. Esta tristeza se evidencia (en algunos lugares) durante los períodos de luto y los tipos de hábitos prescritos por la sociedad, ante la muerte de algún ser querido. Así, la muerte de un padre o esposo requiere luto completo de por vida; la de hermanos, hermanas y tíos requiere luto completo por tres años; la de familiares distantes demanda períodos que varían de tres meses a un año. El luto no es sólo cuestión de vestido, la persona afectada también debe mostrar respeto hacia el difunto; reprimiéndose de cualquier manifestación externa de dicha o jovialidad.

Como resultado de esta costumbre, la imagen de la mujer de América Latina es casi indistinguible de la figura religiosa de la mater dolorosa, la madre en lágrimas que llora por su hijo perdido.

Paz (ídem), dice que para los varones mexicanos la mujer es un ser oscuro, secreto y pasivo. Por su capacidad de reproducción (maternidad) encarna la voluntad de vida que es por esencia impersonal. Ella da vida a otros, por ello no tiene vida personal. Esta representación de la mujer ha sido difundida por diversos medios: volvamos a Anaya (op.cit.) y su citada Epístola Nupcial, para poder ver la forma como se legislaba (y en algunos sitios aún está vigente) el deber ser femenino en nuestra cultura: "La mujer debe ser toda ternura, belleza, abnegación, compasión y perspicacia, además, debe dar al hombre obediencia, agrado, asistencia y consuelo." (p. 123).

De manera resumida, éstas son las imágenes del género masculino y femenino que han privado en nuestra cultura. Ciertamente, la situación ha cambiado y hombres y mujeres se revelan paulatinamente contra estos estigmas.

TRABAJO FEMENINO

La emergencia de transformaciones sociales ha generado cambios en diferentes niveles. Particularmente hablaremos de lo acontecido en las últimas décadas, en lo relacionado con el trabajo femenino.

En México, los datos censales de 1990 muestran un notable incremento en la P.E.A. del género femenino, con respecto al Censo de 1980.

Participación de la mujer en la población económicamente activa (1980 y 1990).

	P.E.A. 1980	P.E.A. 1990
HOMBRES	77%	66%
MUJERES	23%	34%

Fuente: Datos del Censo de 1980 y 1990 con respecto al Distrito Federal.

Los datos censales de 1990, nos muestran otros matices de la situación laboral de la mujer en México; estos datos aportan información acerca de la edad y división de actividades remuneradas en función del género. En cuanto a la edad; notamos que la mayor parte de los varones económicamente activos se ubican entre los 20 y 44 años; en cambio, las mujeres se ubican entre 20 y 34.

Así pues, podemos decir, que si bien ambos géneros ingresan tempranamente al área laboral, las mujeres dejan de trabajar antes. Hipotetizamos que esto se debe a la imposibilidad de conjuntar las actividades laborales con las exigencias del hogar. Nos

permitimos agregar, que los estereotipos genéricos siguen limitando un mayor avance en el desarrollo laboral de las mujeres.

Esta hipótesis puede corroborarse con mayor precisión, a partir del análisis de las áreas específicas de actividad de la P.E.A. femenina. Veamos el siguiente cuadro.

Población económicamente activa por área de actividad (hombres y mujeres).

ACTIVIDAD	HOMBRES	MUJERES
Profesionales	5.8%	4.50%
Técnicos	4.6%	7.10%
Trab. de educación	2.1%	7.90%*
Trab. del arte	1.9%	1.30%
Funcionarios y directivos	5.6%	2.80%*
Trab. agropecuarios	.8%	.07%
Inspectores y supervisores	2.7%	.90%*
Artesanos y obreros	18.3%	4.70%*
Operadores de maquinaria	4.8%	4.00%
Ayudantes y similares	5.1%	2.40%
Operadores de transporte	8.8%	.20%*
Oficinistas	13.0%	28.80%*
Comerciantes y dependientes	12.0%	11.30%
Trab. ambulantes	3.4%	3.00%
Trab. en servicios públicos	5.8%	7.50%
Trab. domésticos	.2%	11.50%*
Protección y vigilancia	3.2%	.30%*

Fuente: Datos del Censo de 1990 con respecto al Distrito Federal.

El mayor porcentaje de hombres se encuentra en las siguientes áreas de actividad: Artesanos y obreros (18.3%), oficinistas (13.0%), comerciantes y dependientes (12.0%). En cuanto a las mujeres: Oficinistas (28.8%), trabajadores domésticos (11.5%), comerciantes y dependientes (11.3%) y trabajadores de educación (7.9%).

En lo referente a las diferencias entre actividades desempeñadas por hombres y mujeres en cada área; hallamos diferencias interesantes. Si bien, es justo señalar que el trabajo femenino no es privativo de algún área, lo que nos habla de apertura de oportunidades para la mujer; podemos ver que en comparación con los hombres, es mayor el porcentaje de mujeres que se dedica al área educativa, de oficina y al trabajo doméstico. Recordemos que el estereotipo femenino señala a la mujer como "más apta" para educar y para los trabajos domésticos. El alto porcentaje en el trabajo de oficina es explicable si recordamos (según Blanco, op.cit.), que ésta fue una de las primeras puertas laborales que se le abrieron al género femenino. Por su parte, los hombres con respecto a las mujeres, tienen un mayor porcentaje en artesanos y obreros, operadores de transporte, funcionarios y protección y vigilancia. Las dos primeras actividades tienen relación con las posibilidades reales de

empleo que tiene la población en general; vemos un alto porcentaje dedicado a actividades poco remuneradas y con bajas posibilidades de desarrollo. Las dos siguientes áreas nos permiten señalar, que se sigue pensando (de acuerdo al estereotipo masculino), que el hombre es más capaz de desempeñar funciones dentro de niveles superiores. La última actividad nos recuerda la actitud caballeresca de la Edad Media; que atribuía al hombre la obligación de defender y cuidar a la mujer. Ahora ya no es sólo a la mujer, sino a la población en general.

En conjunto, los datos señalan un incremento en el número de mujeres que trabajan. Los economistas señalan que la creciente pérdida del poder adquisitivo del jefe de familia, ha propiciado la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Por otro lado, encontramos la tendencia de algunos psicólogos y feministas que consideran que la entrada del género femenino al área laboral, es producto del cambio en el proyecto de vida de éstas; ellos dicen que en el contexto actual, las actividades del género femenino no se agotan en el ejercicio de los papeles tradicionales: ser esposa y madre. Al respecto Durán (1993) nos dice que el trabajo es una de las condiciones formativas del ser humano, a través del cual se puede lograr la satisfacción completa de las necesidades, que es una de las condiciones más importantes en el desarrollo multilateral de la personalidad.

Independientemente de las razones que llevan a la mujer al trabajo (obligado o voluntario), esta nueva condición transforma sus expectativas y tiene implicaciones concretas en diferentes áreas: en la relación conyugal; en lo que respecta al calendario de fecundidad y espaciamiento de los hijos; en lo relacionado al cuidado, crianza y subjetividad infantil; en el proyecto de vida de la mujer; e incluso en la política gubernamental que ha de ser adoptada.

Analizaremos algunas de estas áreas.

Tradicionalmente la mujer ha sido la principal encargada del cuidado y la crianza de los hijos y de las labores domésticas (Kay, 1978), ciertamente, para el género femenino, la realización de estas actividades era todo lo que constituía su proyecto de vida, por ello su ingreso al área laboral ha cuestionado el deber ser de ambos géneros y provocado una desterritorialización de las actividades asignadas a cada uno de éstos. En lo que respecta a la subjetividad infantil, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, significa el nacimiento de una imagen diferente de lo que debe ser y hacer una mujer; de igual modo el infante verá que el hombre se vincula en el campo de acción de la primera, es decir, la actividad doméstica.

En cuanto a la relación conyugal, el trabajo femenino ha significado un replanteamiento del rol genérico en la pareja. Bell (1987) considera que esta nueva situación ha generado confusión en el varón, pues choca con el ideal masculino inculcado en el hogar de origen y reafirmado por estereotipos culturales.

Varios investigadores se han dado a la tarea de analizar las repercusiones de éstos cambios en el cuidado y la crianza infantil, que es quizá la que queda más desprotegida como un efecto del trabajo femenino.

Clarke-Stewart (1985; citado en Herrera, Palacios, et.al., 1992) plantea dos posturas representativas de estos estudios; por un lado, están los que consideran que la madre debe seguir siendo la única responsable de la crianza, pero ante la inminencia del trabajo de ésta, proponen una serie de políticas encaminadas a apoyarla en dicha labor; otra postura plantea la necesidad de que el padre se incorpore a la crianza de los hijos, lo que crearía un ambiente de igualdad en el hogar.

Cada una de estas posturas ha propuesto estrategias que a continuación revisamos:

a) Conciliación de la crianza-aporte al gasto familiar, mediante el trabajo domiciliario.

Si bien, como señala Herrera (op.cit.), el trabajo domiciliario supone el abaratamiento de los gastos de producción, pues elimina el costo de instalaciones, seguridad en el trabajo y un buen número de otros derechos y prestaciones, significa una opción viable para un gran número de mujeres y jóvenes con baja calificación técnica o profesional. Además, sus características particulares, como la flexibilidad de horario, la ocupación de tiempos inespecíficos, la posibilidad de hacer de la unidad doméstica una unidad productora, etc., llevan a considerar ésta como una salida de los padres para generar un contexto en el que simultáneamente, los hijos se desarrollen custodiados por ellos y puedan cubrir los costos de la vida familiar.

Podemos suponer que en las unidades domésticas donde priva esta opción, es la mujer la que sigue siendo la principal encargada de la custodia infantil.

b) Declinación de la crianza en la red de apoyo familiar.

Esta opción deja el cuidado infantil en agentes secundarios de socialización, lo que implica para el infante, la diversificación de los juegos afectivos y de autoridad (Herrera, idem); en tanto que para los padres, supone el abaratamiento de los costos, ya que delegar la crianza en sus familiares resulta alternativo a incluir al infante dentro de una dependencia institucional.

Sería interesante investigar en cual de los agentes secundarios recae el cuidado infantil, corroborar si este agente (de ser del género femenino) reafirma los estereotipos culturales asignados a cada género.

c) Crianza paterna a lo interno de la unidad doméstica.

En las familias en las que las madres desempeñan tareas laborales a plena jornada y ambos progenitores comparten actitudes sobre la igualdad de papeles para hombres y mujeres, se ha observado que el padre participa más en los cuidados cotidianos de los hijos que hace 20 años.

Aún cuando actualmente el padre participa más en el hogar (de acuerdo con el comunicado de Newsweek, 1980, citado en Herrera, op. cit.), en casi todas las familias se sigue

considerando que el hecho de cuidar a los niños es una responsabilidad que corresponde a la madre.

Para que esta estrategia de afrontamiento sea viable, es necesario considerar el tiempo real con el que cuentan los padres para participar en la crianza infantil. Ante esto último, se ha sugerido (Bohen y Viveros-Long, 1981; citado por Herrera, *ibidem*) la reducción del horario de trabajo masculino y la flexibilidad en los tiempos de salida y entrada. Otra solución ofrecida en algunos países (Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia) es el permiso por paternidad, mediante el cual se autoriza al padre para ausentarse del trabajo durante varios meses, tras el nacimiento de un hijo. Anaya (*op.cit.*) propone impulsar esta estrategia en México, lo que según él, implicará un mayor cuestionamiento e incluso desmantelamiento de los roles asignados a cada género.

d) Hogares-guardería.

Según Clarke-Stewart (*op.cit.*), la base de éste tipo de asistencia va desde un acuerdo informal entre vecinos, sobre los cuidados brindados a los hijos respectivos, hasta una red de hogares guardería autorizados y supervisados oficialmente. El encargado de dicho centro es una persona que puede tener o no preparación acerca del cuidado infantil, puede incluso ser miembro de la familia de alguno de los niños asistentes, ya que estos sitios pretenden ser una continuidad de la situación que prevalece en el hogar de origen de los infantes, es obvio suponer que se instituyen en ellos ideas tradicionales acerca del género: empezando porque la persona encargada de su cuidado es generalmente una mujer.

e) Guarderías.

Una guardería es la alternativa más visible y fácilmente identificada de atención infantil. Las guarderías ofrecen ciertas ventajas; en su mayor parte son de relativa estabilidad, mantienen horarios fijos, habitualmente disponen de personal que posee conocimientos sobre desarrollo infantil y suelen ofrecer a los niños oportunidades educativas con abundante material y equipo. Sin embargo; suelen estar situados a cierta distancia del hogar, sus horarios son poco flexibles, sus servicios son más caros, y los criterios de selección son a veces muy estrictos.

Keyserling (1972) y Cochran (1980), (ambos citados por Herrera, *op.cit.*) intentaron detallar las diferencias en la ecología de las instancias guardería y hogares-guardería: las condiciones físicas son mejores en las guarderías; mientras que los hogares-guardería tienen un nivel más elevado en cuanto a condiciones sociales y personales. En ambos tipos de centros se realiza aprendizaje; pero en los hogares-guardería hay más exploración y movimientos espontáneos y un aprendizaje ocasional de tareas y papeles de la vida real.

Las guarderías superan a los hogares-guardería en actividades educativas formales, preguntas por parte de los educadores y reglas que obedecer. La guardería es un espacio de entrenamiento para la posterior entrada del infante al primer nivel de preparación educativa formal.

f) Casas de Cuidado Diario.

Las C.C.D. pretenden conjuntar las ventajas de los hogares-guardería y de las guarderías; se hallan cerca del domicilio de los infantes, la persona encargada del cuidado de los niños es elegida por los padres, sus horarios son fijos pero se pueden ajustar al horario de trabajo de los padres. Al igual que los hogares-guardería pretenden ser una continuidad de la situación que prevalece en el hogar; sin embargo, se realizan actividades encaminadas a lograr cierto grado de desarrollo a nivel intelectual; se forman con el respaldo de una institución formal, pero pretenden ser autónomas; como en las guarderías, se da cierta capacitación y apoyo permanente de profesionales en el desarrollo infantil.

Debido a la importancia de las casas de cuidado en nuestra investigación, posteriormente las analizaremos con mayor profundidad.

MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION.

Para los seguidores de la teoría del aprendizaje social, "el aprendizaje por medio de la observación de modelos vivos y simbólicos, es el primer paso en la adquisición de la conducta sexual estereotipada". (Mischel, 1966, citado por Arcelies, 1986, p. 73).

De estos modelos, analizamos ahora los expuestos en la televisión, los libros y las revistas; tanto en las primeras etapas del desarrollo genérico, como en la adultez. Sternglanz y Serbin en 1974 (citado por Arcelies, op.cit.), realizaron un análisis observacional de los modelos del rol genérico mostrados a los niños en los programas televisivos. Se observaron los programas infantiles más populares en los Estados Unidos, durante la temporada de verano de 1971-1972, y únicamente se eligieron aquellos que contenían regularmente por lo menos a un hombre y a una mujer, se evaluaron 10 programas. Los resultados muestran que casi todos los personajes malos eran hombres; mientras que hubo muy pocas mujeres malas, y éstas siempre ocupaban papeles secundarios. Los personajes masculinos eran significativamente más agresivos, constructivos y proporcionaban ayuda. En cuanto a las mujeres, se encontró que eran significativamente más condescendientes y que eran castigadas si mostraban un alto grado de actividad.

Además de la programación infantil, se encuentra la telenovela, como uno de los medios más frecuentes de transmisión de estereotipos genéricos. Galindo (1989) menciona que el melodrama o telenovela es el área de difusión más fascinante, porque representa la vida social en una puesta en escena preparada en forma especial, muy semejante a como ocurre la vida social en sí.

Bedolla y Bustos (1989) realizaron un análisis de los personajes de las telenovelas de esa época; hallaron que aunque idealmente las telenovelas deben ser un reflejo de las condiciones sociales y por lo tanto, deben transformarse igual que la sociedad, los personajes masculinos y femeninos siguen realizando roles estereotipados. Cuando de acuerdo con la trama, alguien se sale de los esperado socialmente, por ejemplo; cuando una

mujer con pareja e hijos realiza además, un trabajo remunerado, la consigna es que su familia será un fracaso y las hijas (os) y su pareja le reprocharán esta conducta.

Por otro lado, cuando un hombre realiza actividades tradicionalmente femeninas, los demás personajes se burlan de su conducta.

Por su parte Weitzman, Eiller y Ross (1971) analizaron libros infantiles para observar los modelos a los que niños y niñas se hallan expuestos. Cuando se describía a las niñas, éstas mostraban rasgos pasivos; mientras que los niños eran activos y participaban en actividades más emocionantes. Las niñas se quedaban en casa y llevaban a cabo las labores domésticas tradicionales; mientras que los niños se encontraban en un mayor número de sitios.

En lo referente a las revistas; debemos decir que en la época actual, los temas que se tratan en ellas son muy variados, hay algunas que se han popularizado porque tratan temas cotidianos con un estilo sencillo. González (1991) nos dice que la imagen que éstas revistas dan de la mujer es doble; por un lado se refuerza el rol tradicional expresado en ser madre, ama de casa y esposa y por otro; se presenta como objeto sexual y en algunas se fomenta la imagen de mujer emprendedora.

Las revistas y las telenovelas son los medios de transmisión de estereotipos más cercanos a la población. A partir de ellas podemos decir que el estereotipo femenino ha sufrido transformaciones, o mas bien agregados; se conserva lo tradicional y acorde con los cambios sociales se incluye a la mujer bella y emprendedora como parte del nuevo rol femenino.

ESTEREOTIPOS GENERICOS.

El estereotipo genérico lo define Rodríguez (op.cit.); "como la permanencia de características históricamente atribuidas a uno y otro género". (p. 80). Designa dice Anne-Marie Rochenblave-Spenle (citado por Rodríguez, ídem) lo que el individuo es para los otros, en tanto que miembro de un determinado grupo. Hombres y mujeres han estado limitados por una serie de atributos y características. El ser mujer se define en el ámbito de lo familiar, el amor, la formación de pareja, el matrimonio y la consecuencia de dicha unión: la procreación de los hijos y con ello el ejercicio de la maternidad. Así pues (señala Alarcón en 1991), la domesticidad y la maternidad constituyen dos ejes claves en la ubicación social y cultural de la mujer.

En cuanto al varón, se le define en el ámbito de lo social. Se espera que sea agresivo, emprendedor, independiente, valiente, con habilidades deportivas, científicas, intelectuales y teóricas. Además, como se le predestina para ser jefe de familia, a la vez que su proveedor y el guardian de sus intereses; debe tener éxito en cualquier tipo de preparación a que se haya sometido.

DISCURSOS CIENTIFICOS.

Otro factor que indirectamente influye en el desarrollo genérico y que promueve características particulares para hombres y mujeres; es el discurso científico.

En las últimas décadas, la mayor parte de los estudios enfocados al desarrollo genérico han sido encaminados a dismantelar los estereotipos culturales.

Sandra Bem (1975) fue de las primeras en señalar que la diferenciación de roles impide que tanto el hombre como la mujer se desarrollen como seres humanos completos. La gente, dice ella, debe ser socializada no conforme a los estándares de masculinidad y femineidad, sino de acuerdo a un modelo de androginia. Según las circunstancias, los hombres de una personalidad andrógina pueden ser independientes y asertivos; pero al mismo tiempo pueden arrullar a un niño u oír con empatía los problemas de otras personas. Asimismo, las mujeres que poseen este tipo de personalidad, pueden ser eficientes y competentes en el mundo material, además de ser expresivas y cariñosas cuando es necesario (Bem, Martyna y Watson, 1976).

Esta nueva postura implica un avance en el dismantelamiento de roles tradicionales, sin embargo; no se cuestiona el proceso a través del cual se genera la diferencia de masculino-femenino, ni se dan propuestas para el logro de algún cambio y sobre todo se sigue hablando de la bipolaridad de características.

Alvarez (1979) nos dice que para que se dé el cambio se requiere concientizar a ambos géneros acerca de su situación. En cuanto a las mujeres Colett-Dowling (citado por Rodríguez, op.cit.) señala acertadamente, que los mitos que giran en torno a su condición no son más que limitaciones y justificaciones que la mujer utiliza -o cree realmente que existen-; bloqueando el propio conocimiento de sí, su potencialidad, sus derechos y obligaciones como un ente individual, culpabilizando al sistema de sus frustraciones, cuando muchas barreras están en sí misma. El cambio implica, según Ortega y Sapien (1991), que hombres y mujeres se reconozcan mutuamente como sujetos.

Evidentemente, esto no sólo es cuestión del género femenino, a los hombres les vendría bien poner en crítica su masculinidad y emprender el camino de lo posible, "de lo que no son, cuestionando con ello, el contexto de seguridades y certezas en el que se han conformado". (p. 40).

Es necesario, señala Alvarez (idem), abordar la problemática de los géneros sin caer en extremos feministas, ni en posiciones que anulen las particularidades que diferencian la relación entre hombres y mujeres. Es necesario ser UNO, sin eliminar al OTRO, nos dice Alarcón (idem).

De manera más concreta, Cuevas (idem) nos dice, que el cambio debe partir de transformaciones en el proyecto educativo; que deberá orientarse hacia una igualdad que conserve la diferencia. La posibilidad de tal proyecto requiere cambiar las prácticas de

crianza tradicionales; así como los estilos de relación que se establecen en el ámbito doméstico.

Esta propuesta implica el conocimiento del proceso a través del cual se instituye el género, pero no de manera general como lo han hecho varios autores, sino escudriñando todos los elementos que lo cruzan.

El trabajo hasta aquí realizado ha dado cuenta de las condiciones históricas que intervienen en su formación, ahora es necesario enfocarnos a las prácticas concretas a través de las cuales se instituye el género en la infancia.

CAPITULO III

EL DESARROLLO DEL GENERO EN LA INFANCIA

Si bien el género es un proceso que se va instituyendo durante toda la vida, es en la infancia donde el ser humano aprende, forma o adquiere sus bases; ya que como señala Maccoby (1992), la infancia es un período particularmente maleable, durante el cual se forman habilidades sociales, atributos personales, orientaciones sociales y valores.

El género en la infancia esta formado por una especie de red, donde se cruzan factores biológicos, cognitivos y externos o sociales. Para poder entender el proceso a través del cual se instituye el género, es necesario analizar los hilos que componen esta red.

Antes de entrar al proceso genérico en sí, es pertinente aclarar algunos conceptos vinculados con él. El sexo de una persona es una característica biológica que se define por varios criterios: un sexo cromosómico, un sexo gonadal y un sexo genital (genitales internos y externos). Se agrega un sexo hormonal que se ha diferenciado en dos etapas: prenatal y puberal. En el ser humano se incluyen otros dos componentes, que son los que analizaremos: la identidad genérica y el papel genérico; la identidad genérica es la conciencia que el sujeto tiene de su género, sentirse hombre o mujer; el papel genérico corresponde al que socialmente se asigna al sujeto de acuerdo a su sexo. De la Fuente (1992) dice que el papel genérico es la experiencia pública de la sexualidad; en tanto que la identidad es la experiencia subjetiva de ella.

Según Slaby y Frey (1975; citado en Sarafino, 1982), el desarrollo de la identidad genérica depende del crecimiento cognoscitivo. Parte de esta importante tarea cognoscitiva exige que el niño comprenda la idea de que el género de una persona no cambia según el tiempo o el espacio, esta idea se denomina constancia genérica; que significa que el género de una persona permanece constante.

Los niños pequeños no comprenden aún esta constancia genérica y suponen que el género de una persona puede cambiar si viste ropa del género opuesto o simplemente si lo desea. Según estos autores, es aproximadamente a los tres años, que los niños comienzan a mostrar los niveles más elementales de constancia genérica; pueden clasificarse a sí mismos y a otras personas según su género. Este logro esta vinculado con el desarrollo del lenguaje; Rodríguez (op.cit.) agrega a este respecto, que al adquirir el lenguaje, los niños y las niñas se apropian también del significado, concepto e implicaciones que tiene el pertenecer a uno u otro género. Evidentemente esta adquisición va dándose paulatinamente, en función del grado de desarrollo y madurez del individuo.

En cuanto al proceso de adquisición de la identidad genérica, Martin y Halverson (198) nos dicen que primero los infantes tienen conciencia de que existen dos tipos de personas - hombres y mujeres- después, se dan cuenta que ellos pertenecen a uno de estos grupos, posteriormente, se percatan de las características que diferencian a cada grupo y finalmente, adoptan algunas de éstas características.

Weinraub y Pritchard (1984) se dieron a la tarea de indagar la edad de manifestación de diferencias genéricas en los infantes, dividiendo éstas manifestaciones en varias etapas: etiquetación genérica, definida como la capacidad de categorizar dibujos de hombres y mujeres; identidad genérica, definida como autocategorización dentro de uno y otro género y; estereotipos del rol genérico, es decir, la conciencia infantil de la existencia de diferentes roles genéricos en las actividades adultas y los juguetes infantiles. Los resultados de este estudio indican, que exceptuando la conciencia de juguetes estereotipados, los niños y niñas de 26 meses son capaces de manifestar todas las demás etapas. Estos resultados concuerdan con los de Fagot (1973) y con los de Smith y Daghli (1977). Weinraub agrega que el estereotipo en los juguetes se hace conciente en el infante hasta después de los 3 años, después de haber superado las otras etapas.

Maccoby (1974) reexamina la hipótesis del período crítico para el establecimiento de la identidad genérica; señala que éste no se aplica para este proceso, sino que una vez descartada alguna falla de origen genético, toda la asignación y adopción queda en manos del factor social.

Maccoby (op.cit.) realizó también una investigación para detectar que saben los niños sobre la rotulación genérica, a los 24, 30 y 36 meses de edad; encontrando que a los 24 meses ya saben clasificar con precisión objetos, de acuerdo con las etiquetas hombre-mujer, niño-niña, mamá-papá; a los 30 meses ya desarrollan una autorrotulación como niño-niña, él-ella, e inician el reconocimiento de similitudes entre ellos y otros niños del mismo género; entrando a los 4 años están en capacidad suficiente para establecer categorías como "nosotros hombres" o "nosotras mujeres", siendo este el momento en que comienzan a imitar preferencial y discriminadamente a los modelos de su mismo género, algunas de estas imitaciones pasarán a formar parte del rol genérico.

El desarrollo de estereotipos genéricos o de tipificación genérica, es definido por Sears (1965) como el proceso por el cual un niño desarrolla los tipos de comportamiento que caracterizan socialmente al varón (tosco, racional, reflexivo, autoritario, valiente, etc.) y a la hembra (afectiva, intuitiva, superficial, impulsiva, sumisa, tímida, etc.) en sus repertorios de conducta. El inicio de este proceso se da a partir de una codificación binaria o proceso cognoscitivo prematuro; en el que conceptualiza las cualidades o comportamientos que realizan hombres y mujeres, objetivándolos e imitándolos al identificarse genéricamente; así pues, aprende a diferenciar entre frío-caliente, bueno-malo, arriba-abajo, macho-hembra, niño-niña, hombre-mujer, etc. Según Sears, para poder conocer como es que los comportamientos genéricamente tipificados se agrupan en el repertorio conductual de una persona, es necesario identificar como se dieron las discriminaciones y en qué edad o momento, tratando de vislumbrar qué tanto saben los niños de las diferencias genéricas, según su edad y desarrollo, viendo cómo se desplaza el código binario a otro multidimensional y determinando cómo influyen las expectativas sociales en este aprendizaje.

Luria (1980) propone una subdivisión del proceso de diferenciación genérica en la infancia a partir de tres momentos:

- La asignación del género se da en función del aspecto o apariencia externa de los genitales.
- La identidad del género surge a partir de la identificación o adopción que hace el niño por la forma en que se le trate o se le refiere por parte de los adultos, compañeros o gente mayor. La identidad genérica se da paralelamente con la adquisición del lenguaje, desde este momento empieza a estructurarse toda la experiencia vital, todas sus manifestaciones, sentimientos o actitudes, comportamientos y juegos como niño o niña, filtrando todas sus vivencias y experiencias a través de esta identidad.
- El papel genérico se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura, sobre el comportamiento femenino o masculino. El pasaje del infante por los momentos identificados por Luria y por las etapas de manifestación descritas por Weinraub (op.cit.), se halla cruzado por diversos factores que a continuación analizaremos.

INFLUENCIA DE LOS PADRES

Respecto a este factor, Maccoby (1992) nos dice que "aunque los padres no son los únicos agentes que contribuyen a la socialización del infante, la familia sigue siendo el lugar propio de la socialización". (p. 1006).

La influencia de los padres en la institucionalización del género se inicia incluso antes del nacimiento del infante; los padres especulan acerca del género del hijo, haciendo conjeturas basadas en la cantidad de "patadas" que da en el vientre de su madre y otras supuestas manifestaciones de comportamiento intrauterino.

Algunos padres llegan a investigar el género de su hijo -a través de técnicas de ultrasonido-, al conocer los resultados se dan a la tarea de estructurar el mundo físico y psicológico en que deberá formarse su hijo: diseñan su recámara, compran ropa y accesorios que irán de acuerdo con el género del infante y algunos planean la futura actividad o grado de estudios a los que llegará su hijo o hija. Esto ocurre porque los padres poseen un conjunto de ideas de lo que sus hijos necesitan para formar su identidad genérica, producto de su propia socialización. Dice Cagnon (op.cit.), que los padres también tienen esperanzas, aspiraciones y deseos en cuanto a la clase de adultos que serán sus hijos y qué tipo de papeles o roles esperan que desempeñen, así como ciertas ideas sobre las características de personalidad adulta más valiosa para desempeñar con éxito dichos papeles.

A partir del nacimiento del infante, surgen un conjunto de variables que van instituyendo las diferencias entre los géneros (actitudes paternas, creencias, actividades realizadas por padre y madre, estimulación física y verbal, elección de juguetes, asignación de actividades

domésticas, ausencia de algún progenitor). Analizaremos varias investigaciones que estudian cada una de estas variables.

Actitudes paternas. En un estudio realizado por Rubin, Provenzano y Luria (1974, citado por Arcelies y Gutiérrez, op.cit.), se observaron las diferentes actitudes que con respecto al género del recién nacido (24 horas después del parto) presentan padres y madres. Los resultados indican que las niñas son percibidas como significativamente más suaves, finas y pequeñas; en cambio, los niños son evaluados como más firmes, alertas y fuertes. Los autores concluyen que la estereotipación del género empieza a darse desde las primeras 24 horas del nacimiento del neonato, cuando la información real de éste es mínima. Con respecto a las actitudes relacionadas con las conductas que se deben enfatizar en el hijo o en la hija, Block (1973; citado en Arcelies y Gutiérrez, ídem) realizó un estudio de los padres y madres de niños y niñas de 3 años de edad. Los resultados de este estudio mostraron que los padres de los niños enfatizaron la competencia, logro, control de sentimientos, expresión de afecto y presión hacia conformidad de reglas. Estas actitudes fueron más marcadas en el padre que en la madre. En las niñas el énfasis se puso principalmente -por parte del padre-, en desarrollar y mantener relaciones interpersonales cercanas, hablar de sus problemas y reflexionar acerca de la vida.

Es necesario observar, como señalan Arcelies y Gutiérrez (1986), que existe una mayor presión por parte de los padres, para que el hijo varón adopte el rol genérico apropiado. Lansky (1967) realizó un estudio que nos permite comprobar el comentario anterior. En su estudio presentó a padres de niños y niñas en edad preescolar, situaciones hipotéticas en las cuales un niño o una niña escogían actividades masculinas o femeninas. Los resultados indican que cuando una niña elegía una actividad de niño, ni los padres, ni las madres, respondían con una reacción negativa ante ello. En cambio, cuando un niño prefería una actividad de niña, ambos padres reaccionaban de manera negativa, especialmente los hombres, quienes a la vez mostraron reacciones más positivas, cuando el niño prefería actividades masculinas, que cuando la niña escogía actividades femeninas.

Creencias. Las creencias de los padres hacia el deber ser de cada género, es otra de las cuestiones que influyen en el desarrollo genérico infantil. Lummis y Stevenson (1990) investigaron las creencias paternas hacia la ejecución de ciertas actividades, en función del género de sus hijos.

Estos autores mencionan que en muchas sociedades existe un gran énfasis en el mayor grado de educación de los hijos que de las hijas, lo cual puede ser consecuencia de la creencia de que existen habilidades diferenciales en función del género. El objetivo específico de éste estudio fue evaluar diferencias genéricas en pruebas de ejecución, en actividades de lectura, matemáticas y en tests de habilidad cognitiva. Los sujetos fueron niños de kinder y de primero a quinto grados de primaria; de Taiwan, Japón y Estados Unidos.

Estos autores obtuvieron los siguientes resultados: hallaron más semejanzas que diferencias en las habilidades de niños y niñas; no surgieron interacciones significativas entre género y

cultura; las creencias acerca de diferencias en la habilidad de niños vs. niñas en lectura y matemáticas fueron más fuertes en comparación con la ejecución real; las madres creen que las niñas son mejores en lectura que los niños.

Los hallazgos de éste estudio nos llevan a señalar que las creencias de los padres con respecto a la ejecución de sus hijos (as), pueden tener efectos en la elección de áreas de estudio y de actividades futuras.

Debido a que las niñas reciben un mayor impulso hacia la lectura, pueden preferir esta actividad; en los niños ocurrirá el mismo proceso pero hacia las matemáticas.

Actividades realizadas por padres y madres. Otra de las variables que han sido evaluadas es el conjunto de actividades realizadas por ambos padres en presencia de los hijos; entre ellas el trabajo materno.

Weinraub y Pritchard (op.cit) investigaron este conjunto de variables, junto con el efecto diferencial de padres vs. madres en el desarrollo genérico infantil, a través de las características de personalidad genérica de ambos padres, las creencias paternas acerca de la mujer (trabajo) y el tiempo que los padres y madres realizan actividades vinculadas con el rol tradicional, en presencia de los infantes.

En sus resultados hallaron que ninguna de las características de la madre, tratos o conductas en la casa predicen las características del desarrollo del rol genérico, solamente la ocupación de la madre fuera del hogar predice el nivel de conciencia de género en la infancia y las diferencias del rol genérico. Esto puede ser, según los autores, porque los hijos de las madres que trabajan se hallan expuestos a grupos de niños de diferente género, en contextos de cuidado diario. En cuanto a los padres, sus características de personalidad predicen la identidad genérica de sus hijos (varones) y la preferencia de juguetes estereotipados genéricamente. Las actitudes de los padres acerca de los roles genéricos predicen la identidad genérica y la percepción de diferencias en el rol genérico adulto de niños y niñas (recordemos el esquema de desarrollo genérico de estos autores). Concluyen que sus hallazgos sugieren que los padres (varones) pueden jugar un rol de pivote en la adquisición del rol genérico (hallazgos consistentes con Baruch y Barnettts en 1981).

En otro estudio realizado por Jones y McBride (1980), se evalúa la influencia del trabajo materno en el desarrollo de estereotipos genéricos. Hallaron que los hijos de madres que trabajan tienen ideas más neutrales respecto a las conductas relacionadas con cada género. Los de madres que no trabajan, consideran más apropiados los roles genéricos estereotipados.

Estimulación física y verbal. Rubenstein y Pedersen (1971; citado en Arcelies y Rodriguez, ídem) estudiaron la estimulación física como una variable que propicia la adquisición de las diferencias genéricas. La muestra estuvo constituida por 21 niños y 20 niñas negros de 5 y 6 meses de edad y las personas que se encargaban de su crianza. Los resultados de éste estudio muestran que los niños recibieron niveles de estimulación

significativamente más altos que las niñas, también las respuestas motoras fueron significativamente más estimuladas en los niños.

Cagnon (op.cit.), señala que a la estimulación mayor hacia el género masculino, subyace la creencia de que los varones deben ser más independientes que las niñas, por ello son tratados como si fueran "naturalmente" fuertes y activos; se juega con ellos con mayor rudeza y se recompensa con ciertas indicaciones de alegría cuando responden apropiadamente a esta imagen.

En cuanto a la estimulación verbal, Kagan (1971) observó que las madres responden en forma más física a sus hijos y en forma más verbal a sus hijas, cuando empiezan a balbucear. Por ello, dice Mc Goldrick (1989) una de las mayores diferencias genéricas en la infancia, es que las niñas desarrollan mayor habilidad en el lenguaje y los niños tienden a ser más activos.

Elección de juguetes. En cuanto a la influencia de los padres en la elección de juguetes infantiles, O'Brien (1985) nos dice que una de las manifestaciones más tempranas del proceso de estereotipación genérica, ocurre a través de la selección de juguetes y actividades infantiles por parte de los padres. Según Idle y Wood (1993), la elección de juguetes por parte de los padres determina la preferencia de juguetes de los hijos. Eisenberg (1985) señala que la elección de juguetes es producto de la influencia bidireccional entre padres e hijos, pero la presión social sigue siendo uno de los factores que contribuyen a la elección de los padres hacia ciertos juguetes.

Considerando los comentarios de Eisenberg (ídem); Idle (ídem) examinó la elección de juguetes de los padres, para determinar si efectivamente son ellos quienes estereotipan activamente el juguete de sus hijos. Además, investigó la congruencia en conductas estereotipadas en padres y madres dentro de la familia. Los resultados de Idle son consistentes con los de Blakemore, Larue y Olejnik (1979); quiénes nos dicen que cuando los padres son separados y no influenciados por sus hijos (durante la complementación de cuestionarios), los juguetes femeninos son preferidos para las niñas y los masculinos para los niños, esta situación es igual para ambos padres. En cambio, -nos dice Idle- que cuando los padres participan activamente en los juegos con sus hijos, la situación cambia y se eligen en mayor medida los juguetes neutrales.

Ahora veamos lo que ocurre con la preferencia de juguetes en los infantes; teniendo en cuenta que ésta es generalmente producto de la influencia de los padres, a través de la elección que ellos hacen cuando compran los juguetes y de las normas o reglas fijadas ante la trasgresión de estas elecciones.

En cuanto a la trasgresión en las elecciones de juguetes en los infantes, Smetana (1986), encontró que el juicio infantil acerca de las trasgresiones en el rol genérico, es más permisible y sujeto a jurisdicción subordinada que las trasgresiones en la moral. Smetana sugiere que el desarrollo del género sigue un proceso curvilíneo, donde los preescolares son más flexibles que los niños de 6 años Lobel y Menashri (1993) retoman lo dicho por

Smetana e investigan la relación entre las concepciones de los niños de trasgresiones del género y su elección hacia juguetes estereotipados genéricamente. Metodológicamente hablando incluyen una dimensión diferente para la elección de juguetes, basada en lo atractivo de éstos (nuevos y lustrosos vs. rotos y viejos). Se presentaron a los infantes juguetes muy estereotipados para niños y niñas (por ejemplo, muñecas vs. carritos) pero uno atractivo y otro sucio y viejo, la evaluación del juicio infantil se hizo al contarles una historia donde alguno de los personajes (del mismo género del infante) realizaba alguna trasgresión en la elección de juguetes genéricos, después se les hicieron varias preguntas.

Los resultados muestran que cuando las características físicas (en este caso lo atractivo del juguete) se presentan: la importancia de lo genérico decrementa para los infantes que tienen normas más flexibles acerca de las trasgresiones en la elección de juguetes estereotipados. Es decir, que los infantes que tienen normas más flexibles tienen menos elecciones de tipo genérico que cuando tienen normas más rígidas; por lo tanto, hay una relación entre el juicio de los preescolares de las violaciones del rol genérico y la elección de juguetes de tipo genérico.

La rigidez o flexibilidad en las normas es producto de la normatividad adquirida en el hogar. En el estudio de Lobel y Menashri se encontró que los varones son los que muestran normas más rígidas, éste resultado concuerda con lo hallado por Arcelies y Gutiérrez (op.cit.), es decir, que los niños son educados más rigidamente en cuanto al rol genérico que deben mostrar.

Asignación de actividades domésticas. Además de las variables analizadas, otros autores consideran que la asignación de actividades domésticas resultan en diferencias genéricas en la conducta social de los infantes. Entre estos autores señalamos a Whiting (1971) y Edwards (1983) (ambos citados por Weinraub y Pritchard, (ibidem); quienes dicen que la asignación parental de tareas domésticas puede ser el medio más efectivo por el cual los jóvenes (e incluso los infantes) pueden aprender los roles genéricos esperados; primero, porque las conductas requeridas en la ejecución de ciertas tareas puede ser generalizada a otros dominios conductuales; segundo, porque quien asigna las tareas es generalmente el progenitor del mismo género del infante y tercero; porque estos individuos pueden ejecutar ciertas conductas exigidas por los padres y por otros adultos.

Así pues, la asignación de tareas domésticas contribuye a la internalización de roles genérico definidos culturalmente.

Condon y Richard (1993) agregan que en la asignación de tareas domésticas es importante considerar el grado de movilidad requerido en cada una de ellas; si por ejemplo (señalan los autores), las tareas asignadas a los varones requieren de gran movilidad (por ejemplo, tirar la basura o realizar mandados), estos serán expuestos a un gran número de espacios localizados fuera del hogar.

Esto puede resultar en el aprendizaje y generalización de un número de conductas no directamente relacionadas con las tareas domésticas.

Ausencia de algún progenitor. Es necesario considerar lo que ocurre en la institucionalización del género de los niños criados con un sólo progenitor. En cuanto a estos casos, Mc Goldrick (op.cit.) señala que los resultados no son del todo claros; algunas veces las niñas criadas sin padre tienen más dificultad en el establecimiento de relaciones con los hombres, mientras los niños pueden mostrar conductas de excesiva masculinidad, (posiblemente porque sus madres se sensibilizan ante la ausencia paterna y fomentan éstas conductas). Romer (1981, citado por Mc Goldrick) menciona que el patrón depende de muchos factores; entre ellos, la presencia de otra figura masculina en la vida del niño y la edad en la que pierde a su padre.

INFLUENCIA DE LOS PARES

Un factor valioso en la institucionalización del género y no obstante estudiado insuficientemente, es la influencia de los pares o compañeros de clase. Roopnaire (1984) argumenta esta opinión diciendo que los estudios de la influencia de los pares se han enfocado casi exclusivamente en interacciones entre compañeros de la misma edad, ignorando los de diferentes edades. La evidencia sugiere que los encuentros con compañeros de edades diferentes son situaciones comunes fuera del salón de clases (Barker y Wright, 1955; Ellis, Rogoff y Cromer, 1981), y que la socialización con compañeros de la misma y de diferente edad, pueden contribuir al desarrollo en diferentes formas (Furman, Rahe y Hartup, 1979; Lousee, Greneich y Hartup, 1977; Suomi y Harlow, 1972).

Tres estudios han sido reportados, en los cuales la influencia de la edad y el género de compañeros de juego han sido observados directamente. Langlois, Gottfried y Seaej (1973) observaron pares del mismo y de diferente género de 3 a 5 años. En sus resultados hallaron que los niños (varones) de 3 años, emplean más interacciones sociales positivas cuando sus compañeros son niñas. Las niñas de 3 años y niños y niñas de 4 años, mostraron altos niveles de participación en diadas del mismo género. Trabajando con una muestra similar, Reuter y Yunik (1973), reportaron que los infantes de edades mixtas, participaron en más interacciones con sus compañeros del mismo género que con adultos, y que los varones emplearon más conductas negativas que las niñas. Finalmente, Goldman (1981) realizó observaciones en niños y niñas de diferente y de la misma edad, y encontró que los varones de 3 años y los de 4 de ambos géneros, interactuaban con pares del mismo género en mayor proporción de tiempo que con pares del género opuesto.

Jacklin y Maccoby (1978), Lamb y Roopnaire (1979) y Fagot (1981) han encontrado que entre infantes de la misma edad las interacciones con el mismo género son más comunes que las interacciones con el género opuesto.

Fagot y Patterson (1969) y Fagot (1977), realizaron observaciones de alumnos en el jardín de niños, hallaron que la mayor parte del reforzamiento de los compañeros está destinado a la conducta convencional. Las niñas recompensan a sus compañeras por su conducta femenina y viceversa. Los niños y niñas guían su conducta por lo que hace el grupo de su mismo género más que por preferencias individuales, tal vez con el fin de no ser rechazados

o criticados. Así pues, los pares se convierten en agentes cada vez más importantes de socialización.

INFLUENCIA DE LOS MAESTROS

Quintanar (1987), señala que maestros y maestras mantienen mejores relaciones con las niñas que con los niños. Tienden a considerar a los niños como más agresivos e hiperactivos y con más problemas de conducta y personalidad que las niñas. La docilidad y sumisión que generalmente se consideran rasgos femeninos, hacen que las niñas produzcan mejor impresión a sus maestros que los niños.

Safir, Hertz y Lazaromitz (1992), examinaron la forma en que los maestros perciben a los niños y a las niñas en el salón de clases, a través de la aplicación de cuestionarios cuyos ítems contenían las siguientes categorías: excelencia académica, problemas de disciplina, hablar de ellos después de la escuela, actividad social, necesidad de ayuda, excelencia en matemáticas y habilidad general. Sus resultados indican que los maestros perciben a los varones como más prominentes que las niñas en excelencia académica general, problemas de disciplina, actividad social, excelencia en matemáticas y en habilidad general; al parecer esta percepción aumenta conforme se incrementa la edad de los niños.

Analizaremos dos cuestiones importantes vinculadas con el desarrollo del género en la infancia: una es las diferencias conductuales observadas en juegos practicados por niños y niñas y otra; las implicaciones a nivel patológico de la inculcación de estereotipos genéricos rígidos.

Acercas del primer aspecto, Gesell (1971; citado en Quintanar) observó en varones de 5 años las siguientes características: prefieren dibujar aviones, trenes, rieles de ferrocarril y barcos con alguna persona ocasional. En niños mexicanos se ha observado que los varones dibujan automóviles con mayor frecuencia que las niñas, se inclinan a jugar a la guerra, a los vaqueros y a policías y ladrones, les interesa el transporte y la construcción.

En cuanto a la agresividad y el comportamiento socialmente aceptado, se han hecho observaciones en niños de 2 y 3 años y el resultado es que niños y niñas externalan su agresividad de manera parecida. Sin embargo, el comportamiento dura poco en las niñas; en los varones prosigue en los siguientes años escolares, es decir, (según Quintanar) las niñas preceden a los niños en el aprendizaje y ejercicio del control social.

También se ha encontrado que los niños seleccionan comportamientos sociales agresivos y de rebeldía, con mayor frecuencia que las niñas. Podemos atribuir estos hechos a que los padres no reprimen con la misma severidad la conducta agresiva en los niños y en las niñas.

Vayamos ahora al siguiente aspecto, es decir, a las implicaciones patológicas de inculcar estereotipos rígidos en los infantes. Evidentemente, esta cuestión se vincula con el

aprendizaje adquirido en el hogar y con las imágenes presentadas y fomentadas en la escuela, televisión, libros y otros medios que influyen en la socialización del infante.

Según Quintanar (op.cit.), datos recientes muestran una mayor incidencia en problemas de salud mental en niños vs. niñas. Los padecimientos de los niños están relacionados con síntomas de agresividad, hiperactividad y con problemas escolares producto de estos comportamientos.

Esta situación nos lleva a reflexionar acerca de las conductas que los padres fomentan en los varones, como producto de estereotipos genéricos socialmente adecuados; los padres no se dan cuenta de los problemas que puede implicar este tipo de educación en la personalidad de su hijo, esto se hace patente cuando el infante ingresa a la escuela y manifiesta conductas que no son apropiadas en estos espacios, donde se espera que todos los niños sean estudiosos, ordenados, tranquilos, etc. Son generalmente los maestros quiénes reportan problemas de conducta en los varones y es por ello que los padres asisten a instituciones de salud mental.

En el caso de las niñas, los únicos diagnósticos en que superan a los niños, son en trastornos de ansiedad; como es la angustia de separación, el trastorno de angustia por evitación y ansiedad excesiva. Los síntomas de esta psicopatología se manifiestan por: dependencia, somatizaciones, miedo a los animales, timidez, ansiedad ante las personas desconocidas, preocupación inespecífica, etc. Estos padecimientos generalmente no preocupan a padres o maestros, contrariamente a ello, pueden significar una femineidad "correcta".

La diferente forma de ver los síntomas psicopatológicos de niños y niñas tiene que ver con la mayor incidencia de varones en centros de atención psicológica. No obstante, esta información nos deja ver que aunque las niñas que presentan alguna psicopatología no son atendidas, ambos géneros se ven afectados por ciertas consecuencias de los estereotipos demasiado rígidos. De manera menos grave en cuanto a salud mental, los estereotipos tienen implicaciones en otros niveles del desarrollo de la personalidad, por ejemplo: en la autoestima y en el desempeño de preferencias individuales, que muchas veces por no ser "adecuados" para algún género, no son permitidas por los padres y más tarde por la sociedad.

Partiendo del conjunto de condiciones (históricas y concretas) que cruzan el desarrollo formativo de las diferencias genéricas, procuramos darle un carácter situado a nuestra investigación, concretándola en la formas particulares en que se instituyen y manifiestan las diferencias genéricas en los infantes de las casas de cuidado diario.

El objetivo de la presente investigación fue:

Conocer y analizar el proceso a través del cual se instituye el género en los infantes del servicio de casas de cuidado diario, rastreando las prácticas y manifestaciones concretas que lo constituyen.

CAPITULO IV METODOLOGIA

Como antes señalamos, la presente investigación pretendió hacer un análisis de la institucionalización del género durante los primeros años de vida del infante, considerando las características particulares que presentan los niños usuarios de una casa de cuidado diario.

El género es resultado de interacciones cada vez más complejas con adultos y compañeros del mismo y de diferente género. El tipo de interacciones que ocurren en los niños usuarios de casas de cuidado diario y la duración de éstas, es distinto al tipo de interacciones vividas por los niños que se desarrollan exclusivamente en el ámbito familiar. En primer lugar, porque pasan gran parte del día al cuidado de un adulto socializador que no es su madre; en segundo, porque conviven durante este tiempo con niños de diferentes edades y género, que no son sus hermanos.

Así pues, tenemos un grupo de infantes que están siendo estructurados en dos espacios diferentes de desarrollo. Por un lado la casa de cuidado diario y por otro la familia de origen; esta condición nos llevó a hablar de un núcleo de crianza. Teniendo en cuenta esta base, el interés se centró en todas aquellas áreas de desarrollo relacionadas de alguna manera con la formación del género y en la manera como los infantes manifiestan este proceso.

Las características de la muestra y las estrategias metodológicas utilizadas para el abordaje de ambos contextos, son descritas a continuación:

CASAS DE CUIDADO COMO CONTEXTO DE INVESTIGACION

La investigación se realizó en una Casa de Cuidado Diario del área metropolitana (Delegación Venustiano Carranza). Las circunstancias que rodearon el trabajo (principalmente de tipo institucional) no permitieron trabajar con una muestra más grande, la casa donde se realizó la investigación fue elegida por la institución responsable del programa Casas de Cuidado Diario (Voluntariado Nacional). Para entender la importancia de la elección de este contexto para realizar investigaciones del género, enseguida realizamos una descripción general de las Casas de Cuidado y del Voluntariado Nacional.

El Voluntariado Nacional es un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto presidencial el 12 de septiembre de 1977, que tiene como fin promover y estimular actividades que persigan el beneficio social. En sus propias palabras nos dicen que su objetivo es "Participar en el mejoramiento del nivel de vida de las comunidades marginadas y de la población desprotegida, mediante acciones coordinadas que realizan en conjunto con los grupos beneficiados y los voluntariados de los sectores público, privado y social". (Casas de Cuidado Diario, Folleto del Voluntariado Nacional, p. 5).

Para cumplir su objetivo, el organismo cuenta con 5 programas básicos y con un apartado de proyectos especiales:

1. **Administración del gasto familiar.** Su objetivo es: Elevar el poder adquisitivo de las comunidades marginadas y racionalizar el aprovechamiento de los recursos comunitarios y familiares, en actividades de carácter productivo. Para lograr este fin, se orienta a la población hacia la cría de especies menores con asesoría y venta de animales a precios generalmente subsidiados, así como alimentos balanceados y vacunas, la explotación de huertos familiares, la autoconstrucción y mejoramiento de la vivienda, la producción familiar de alimentos y la instalación de micro industrias.
2. **Orientación nutricional.** Su objetivo es: elevar el nivel alimenticio de la población marginada de la ciudad y el campo, a través de la educación. En los grupos que son atendidos se promueve la elaboración de alimentos enriquecidos y se orienta sobre la prevención de enfermedades crónicas degenerativas, que proceden de una mala o pobre nutrición. Se están realizando las primeras acciones en lo que se refiere a la instalación de cocinas comunitarias constituidas como sociedades productivas; se les apoya en la constitución de la sociedad gestora y trámites fiscales y si es posible, el apoyo financiero para adaptación del local.
3. **Protección del medio ambiente.** Su objetivo es: Defender, conservar y restaurar los recursos naturales con que cuenta nuestro país y mejorar las condiciones de higiene de la población marginada. Para lograr estos fines, se capacita a la población en el mejoramiento de las condiciones ambientales e higiénicas de las comunidades marginadas y de las ciudades densamente pobladas con alto riesgo ecológico, a través de información teórico-práctica y de acciones concretas.
4. **Educación para adultos.** Su objetivo es: fomentar la educación extraescolar y la capacitación de adultos, mediante los procesos de alfabetización y sistemas abiertos de enseñanza primaria y secundaria, para sumarlos al proceso de desarrollo comunitario. Promueven la organización y realización de cursos extraescolares, por medio de los subprogramas de alfabetización primaria y secundaria y en algunos casos preparatoria, dentro de la modalidad de enseñanza abierta.
5. **Proyectos especiales.** Su objetivo es: Apoyar el bienestar de los grupos marginados en comunidades urbanas y rurales, con acciones específicas en beneficio de niños, jóvenes, mujeres embarazadas o lactantes y personas de la tercera edad. Actividades prioritarias:
 - a) Colecta Nacional de la Cruz Roja
 - b) Jornadas de los niños por la paz y el desarrollo
 - c) Recaudación de fondos
 - d) Celebración de días festivos.

6. **Paternidad responsable.** Su objetivo es: Consolidar la familia, propiciar la salud física y mental de sus integrantes y lograr la responsabilidad de la pareja con su hijo. El programa promueve la integración y consolidación de la familia como célula básica de la sociedad, al mismo tiempo capacita a los beneficiarios sobre como fundamentar y mejorar las relaciones de afecto, respeto, comprensión y apoyo, entre otras; desde el punto de vista de los padres como integrantes de la pareja y desde el de los hijos como miembros activos y partícipes en esas relaciones interfamiliares. Impulsa la reducción responsable de las tasas de crecimiento demográfico, a través de la orientación adecuada a la disminución de la fecundidad, respetando la decisión libre de la pareja, desarrollo integral del niño y educación sexual en niños y jóvenes para prevenir problemas de paternidad.

De este programa se desprende el subprograma Casas de Cuidado Diario, "el cual ofrece a las madres trabajadoras de escasos recursos, durante sus jornadas laborales un lugar seguro, sano y estimulante", para sus hijos menores de 6 años. Dicha atención es proporcionada en la casa de una madre de la comunidad, quien ha sido previamente capacitada en seguridad, salud, nutrición y estimulación infantil. Las Casas de Cuidado Diario tienen un cupo máximo de 15 infantes, los cuales se encuentran entre 18 meses y 6 años de edad, a la persona encargada de cuidarlos se le llama madre cuidadora, misma que cuenta con el apoyo de una auxiliar; entre ambas cuidan y alimentan diariamente (lunes a viernes) de 8:00 a 16:00 a los hijos de madres trabajadoras (condición principal para tener acceso al servicio).

Las contribuciones económicas a la C.C.D. provienen de las cuotas que pagan los padres usuarios semanalmente (\$40.00 en la casa de cuidado investigada). El Voluntariado Nacional proporciona el material necesario para el inicio del funcionamiento de la casa y realiza las modificaciones necesarias al espacio proporcionado por la madre cuidadora dentro de su casa; esto es porque dentro de los objetivos principales del programa se encuentra la autogestión.

La pregunta obvia es por qué realizar la investigación en las casas de cuidado diario.

Principalmente porque significa un sustituto del hogar familiar donde los niños en edad preescolar (etapa formativa de las bases del género), pasan gran parte del día; esta condición permitió observar directamente la manera como se va dando el proceso de adquisición del género y la forma de manifestación en los infantes, observaciones de este tipo se dificultarían en el hogar; en segundo lugar, porque la población que asiste a las C.C.D. constituye una muestra de la situación actual que viven muchas de las familias del área metropolitana (y de otras ciudades) es decir, la incorporación femenina al trabajo remunerado; hipotetizamos que esta situación genera significaciones diferentes en los infantes con respecto a los roles jugados por cada género.

Población. La muestra estuvo constituida por 19 infantes, sus madres y padres o tutores, la madre cuidadora y la auxiliar de ésta. La elección de los infantes se basó únicamente en el porcentaje de asistencia que debía ser de 80% (durante la primera etapa de la investigación,

es decir, 8 sesiones), esta condición se hizo necesaria porque nos percatamos de la existencia de población flotante, infantes que asistían una o dos veces a la semana y otros que salían al siguiente día de su primera visita a la casa de cuidado. La muestra infantil se dividió en 8 niños (42% de la población infantil) y 11 niñas (58%) cuyas edades estaban distribuidas de la siguiente forma:

	NIÑOS	NINIAS
2 AÑOS	1	1
3 AÑOS	2	5
4 AÑOS	4	5
5 AÑOS	1	0

Se incluyeron en la muestra 15 de las madres de estos infantes, 12 padres y 3 tutores (figuras paternas sustitutas en el imaginario y en la realidad concreta de los infantes), la razón por la que no se incluyeron a las otras 4 parejas fue porque abandonaron la casa de cuidado durante esta etapa del estudio. También participó la madre cuidadora (48 años) y su auxiliar, madre de la primera (76 años).

PROCEDIMIENTO GENERAL

La variedad de factores implicados en el desarrollo del género nos llevó a diseñar instrumentos particulares para cada contexto y personaje estudiado. Sin embargo, los datos extraídos por medio de cada uno de estos instrumentos configuran en su conjunto una visión global del proceso de institucionalización genérica. En el cuadro siguiente incluimos las etapas generales que siguió la investigación, el tiempo de duración de cada una, las características y objetivos generales.

ETAPA	DURACION	CARACTERISTICAS	OBJETIVO
1ra	8 sesiones	4 visitas de 4 horas a la semana	Reconfiguración de los instrumentos
2da	20 sesiones	3 visitas de 3 horas al azar y sin aviso a m.c. a la semana	Obtención de datos
3ra	10 sesiones	2 visitas de 2 horas a la semana	Diseño del inventario
4ta	12 sesiones	3 visitas de 4 horas a la semana	Aplicación del inventario

UBICACION DE LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARTICULARES

a) Observación participante

La entrada a la C.C.D. para la obtención de datos se hizo retomando algunos postulados y prescripciones de la observación participante, que ha sido definida por Kluckhohn, (1940) "como una observación conciente y sistemática, cuyo propósito es obtener datos acerca de la conducta a través del contacto directo, en función de situaciones específicas, en las que la distorsión que resulta de que el investigador sea un agente exterior se reduce al mínimo". p.

331. Para la utilización de esta estrategia se requiere ser partícipe de tal manera que esta condición no impida que se realice la observación, es decir, requiere de parte del investigador la búsqueda de un rol que le permita observar sin ser un agente que distraiga o que inhíba el comportamiento de la población, además, es necesaria la toma de notas de campo relacionadas con lo que ocurre y con el tipo de relación que se establece con los acontecimientos.

Corsaro (1981) menciona otro aspecto muy importante (para el uso de la observación participante en contextos infantiles) que fue considerado en esta investigación, él dice que es necesario que los niños perciban al investigador como diferente de maestros y otros adultos, con el fin de que no supriman sus conductas por temor a reacciones negativas y para que el material empleado no signifique una obstrucción a sus actividades.

La observación participante fue utilizada únicamente como estrategia para obtener la confianza y desinhibición de los infantes durante la investigación. Su implementación durante la primera sirvió para reconfigurar nuestros instrumentos a través de la observación de conductas vinculadas con el desarrollo del género, de esta primera etapa surgieron los formatos de registro empleados para la obtención de datos.

b) Registros

Los registros se hicieron necesarios al darnos cuenta de la existencia de áreas perfectamente reconocidas como puntos importantes en el desarrollo del género. Los registros se utilizaron hasta la segunda etapa. Las visitas se realizaron 2 veces a la semana durante 3 horas cada una, la elección de los días de observación fue al azar y por ello no se le avisaba a la madre cuidadora del día y hora de llegada. Se diseñaron 6 tipos de registros, cada uno de estos se utilizaba durante media hora en cada una de las sesiones. Retomando los postulados de la observación participante, los registros se iniciaron cuando ya no podían significar la imagen de una evaluación para los infantes, es decir, cuando la presencia del investigador no era un factor extraño en la casa de cuidado.

FORMATOS DE REGISTRO Y SIGNIFICADO DE CADA UNO

1. Palabras utilizadas para referir a los infantes.

Durante la primera etapa de observación nos dimos cuenta de la existencia de ciertos términos empleados por la m.c. y su auxiliar para referirse a los infantes en función de su género. Las palabras incluidas en el registro fueron extraídas de la primera etapa y se le fueron agregando más durante la segunda; el registro se hizo marcando el número de veces que dicha palabra se utilizaba en el día, matizando el género y la edad del infante a quien iba dirigida.

La edad se incluyó como un factor relevante en este registro, porque nos percatamos de la existencia de diferencias en la forma y tipo de palabras empleadas por la madre cuidadora y

la auxiliar, dependiente de este factor. Los términos incluidos y su clasificación fueron los siguientes:

- a) Términos generalmente dirigidos hacia el género femenino: machorra, chillona, muñeca;
- b) Términos dirigidos hacia el género masculino: maricón, chillón. Cada uno de los términos de ambas clasificaciones tienen una connotación particular producto de nuestra cultura, la cual será analizada en los resultados;
- c) Términos neutrales en cuanto al género pero generalmente utilizados en función de la edad del infante y con carga afectiva: bebé, cachito, diminutivos del nombre, mi vida, corazón, hijo(a).

2. Tipo de relación madre cuidadora, adultos con niños(as).

El registro del tipo de interacciones iniciadas por la madre cuidadora con niños y niñas, considerando la edad de los últimos, nos proporcionó información con respecto al tipo de significaciones que se inculcan en la casa de cuidado diario en el área genérica. El tipo de relación m.c.- niños(as) se dividió en 5 categorías:

- a) Interacciones de ayuda: dar de comer en la boca, apoyar en actividades académicas, llevar al baño, limpiar boca o nariz, ayudar en arreglo personal, cambiar el pañal;
- b) Interacciones cargadas de afecto positivo: cargar, acariciar, proteger;
- c) Interacciones de rechazo: no ayudar, rechazar afecto;
- d) Interacciones de castigo: regañar, castigar en el lugar de castigo de la c.c.d., golpear;
- e) Interacciones iniciadas con el fin de corregir: correcciones en el lenguaje y en la limpieza personal.

3. Tipo de interacción niños(as)-adultos.

El tipo de interacción iniciada por los infantes (según su edad y género) hacia los adultos (madre cuidadora, auxiliar e investigador) nos condujo hacia el conocimiento de manifestaciones de diferencias genéricas en la población de la casa de cuidado. Las interacciones se dividieron en 4 clases:

- a) Solicitar apoyo: solicitar apoyo en actividades académicas, pedir material, acusar a alguien, solicitar apoyo en arreglo personal;
- b) Solicitar y dar afecto de tipo positivo: solicitar un abrazo o un beso, besar, acariciar, solicitar participación en juegos, solicitar reforzamiento en actividades académicas, platicar;

- c) Mostrar agresividad: gritara madre cuidadora o a algún adulto, retar, golpear;
- d) Mostrar rebeldía: negarse a participar en actividades propuestas por la madre cuidadora, realizando otra.

4. Tipo de juguete.

De la primera etapa de observación se extrajeron los juguetes o materiales más elegidos y utilizados por cada género, considerando la edad. Durante esta etapa observamos diferencias entre grupos genéricos en la elección de juguetes y en su forma de uso. Las clases que conforman nuestra clasificación coincidieron con las empleadas en otros estudios en cuanto a los juguetes estereotipados. Los juguetes y materiales se clasificaron en 3 grupos:

- a) Juguetes masculinos: carritos, tren, René, ruedas para carros, monstruo y máscara de lobo;
- b) Juguetes femeninos: muñecas, Piggy, mamilas, tela/cobija, juego de the, muebles en miniatura, plumero, pollo de peluche, trapo para limpiar, boda;
- c) Juguetes neutrales en cuanto al género (juguetes con características y fines académicos): construcción, palos, espejos y vasos, cubos, oso para ensartar con agujeta, cubeta grande (donde se guardaban las partes del juego de construcción), rompecabezas, esténsil y hojas, tela de colores para doblar, esfera geométrica, cubeta chica, tortuga con cubos, estuche de cartas, pedazo de madera, bolitas para ensartar con agujeta, rana de arroz, aros de diferentes tamaños, oso de peluche, material para pasar agua de un lado a otro.

Los datos de los 4 registros anteriores se analizaron extrayendo las frecuencias y porcentajes de cada palabra, interacción y juguetes elegidos, considerando como el 100% al número de conductas mostradas para cada registro durante el período de observaciones, explicitando el porcentaje de edades dentro de cada conducta, posteriormente se extrajeron porcentajes por categoría o clasificación.

5. Actividades dirigidas por la madre cuidadora.

Se registraron las actividades de los infantes dirigidas o propuestas por la madre cuidadora. Debido a la baja frecuencia de éstas, se hizo un análisis diferente al de los registros anteriores. Se elaboró una lista de las actividades registradas y se analizó en relación con la forma en que cada grupo genérico (considerando las edades) acataba las instrucciones de la madre cuidadora para cada actividad (interés, ignorar, revelarse, seguir las instrucciones sin mayor interés, innovar) y la manera en que los infantes realizaban éstas, en cuanto al uso que le daban a los materiales (igual o diferente al propuesto por la madre cuidadora).

6. Formación de grupos.

El análisis de este registro se hizo teniendo como base los siguientes datos cuantitativos:

- Número y porcentaje de grupos dirigidos vs. grupos espontáneos.
- Número y porcentaje de grupos masculinos, femeninos y mixtos.
- Porcentajes en función del género y la edad de los roles jugados por los infantes en los grupos mixtos (líderes, segundos, segregados).
- Lista de los juegos practicados dentro de los grupos femeninos, masculinos y mixtos.
- Porcentaje de la atmósfera existente dentro de los grupos, considerando diferencias entre grupos femeninos, masculinos y mixtos.
- Porcentaje de la cohesión existente dentro de los grupos, considerando diferencias entre grupos femeninos, masculinos y mixtos.

Finalmente se hizo un análisis del comportamiento general en el interno de los grupos, considerando la clasificación de los grupos en homogénicos (grupos con integrantes del mismo género) y heterogénicos (grupos con integrantes de ambos géneros).

NOTAS DE CAMPO

Aunque en el planteamiento inicial no se consideró el uso de notas de campo, conforme fue avanzando la investigación éstas se hicieron necesarias. Debido a ello, sólo se tomaron notas de campo significativas para el estudio del género. De las notas recopiladas durante las 20 sesiones de 2 horas cada una que duró la segunda etapa, se extrajeron los episodios relevantes y frecuentes que pudieron proporcionar una explicación acerca del desarrollo del género infantil.

Si bien se procuró que el análisis de estos episodios fuera de tipo cualitativo, fue necesario filtrarlos a partir de las categorías propuestas por Weinraub y Pritchard en 1984 (excepto el número 4). Filtrar los episodios fue un recurso que de alguna forma nos permitió rescatar esta información que de inicio no se contemplaba, finalmente los episodios quedaron como ejemplos de las diferentes etapas que sigue el desarrollo genérico.

1. Etiquetación genérica. Definida como la capacidad de categorizar dibujos de hombres y mujeres.
2. Identidad genérica. Definida como autocategorización dentro de uno u otro género.
3. Estereotipos del rol genérico. La conciencia de los niños de la existencia de diferentes roles genéricos en las actividades adultas y en las diferencias en los juegos infantiles.

4. Participación de la madre cuidadora en el desarrollo del género. Diálogos o comentarios de la madre cuidadora relacionados con el desarrollo del género. Dentro de cada categoría general se incluyeron diversos ejemplos, cada uno de ellos se clasificó dentro de un rubro. En cada episodio se anotó:
- a) La edad de los participantes;
 - b) El nombre;
 - c) Se hizo una contextualización de cada situación anotada entre paréntesis, en aquellos episodios que son poco claros;
 - d) El inicio y final de cada episodio se indicó con diagonales;
 - e) Al final de los ejemplos de cada categoría general, se agregó entre comillas un comentario del investigador relacionado con el desarrollo del género.

ENCUESTA

El objetivo general de la encuesta fue identificar las significaciones bajo las cuales esta siendo estructurado el género del infante, a través de un análisis de diversas áreas en las que los padres manifiestan determinadas creencias, actitudes y expectativas hacia el género.

La encuesta fue aplicada a 15 madres usuarias, a 12 padres, a 3 tutores (la elección de estos últimos se hizo a través de la madre cuidadora y de comentarios de los infantes, recuperados durante las notas de campo) a la madre cuidadora y a su auxiliar.

La aplicación de la encuesta a los padres se hizo entregando los formatos a las madres o padres que recogían al infante de la casa de cuidado, a quienes se les dijo que debían llenarla separadamente (con el fin de recoger los datos de cada progenitor para su posterior comparación), no se les dio tiempo límite para la entrega, a fin de evitar respuestas presionadas o no reflexionadas.

La información de la encuesta se dividió en las siguientes áreas:

1. Datos demográficos

- a) Edad de ambos padres.
- b) Brecha generacional.
- c) Escolaridad de ambos padres.
- d) Ocupación de ambos padres.

2. Fecundidad

- a) Número de hijos.
- b) Edad del primer embarazo.
- c) Espaciamiento entre hijos.

3. Distribución de actividades al interno del hogar.

- a) Actividades domésticas.
- b) Custodia de los hijos.
- c) Obtención de ingresos económicos.
- d) Administración de ingresos económicos.

4. Creencias y opiniones relacionadas con el género.

- a) Concepto de adultez.
- b) Vinculación del hombre en actividades domésticas.
- c) Hombre único responsable de ingresos económicos.
- d) Conveniencia del trabajo femenino.
- e) Preparación educativa.
- f) Privilegios educativos.
- g) Razones de separación de hijos de familia.
- h) Características en que difieren niños de niñas.
- i) Características en que difieren hombres de mujeres.

5. Expectativas hacia infantes según su género.

- a) Comportamiento durante la infancia.
- b) Comportamiento en adultez.
- c) Futura actividad.

6. Actitudes hacia lo masculino y lo femenino

- a) Juegos infantiles.
- b) Colores en el vestuario.
- c) Modo de sentarse.
- d) Modo de comer.
- e) Modo de dormir.
- f) Demostraciones emocionales.
- g) Uso del tiempo libre.
- h) Quehaceres domésticos.
- i) Aseo personal.
- j) Largo del cabello.
- k) Modales.
- l) Actividades peligrosas.

7. Tiempo de interacción.

a) Tiempo de permanencia en hogar de origen vs. casa de cuidado diario.

A cada una de estas áreas corresponden varias preguntas incluidas en la encuesta (Anexo 1). El análisis de estos datos se hizo obteniendo la frecuencia de respuestas de padres y madres y la comparación entre ambos.

En un segundo momento se compararon las respuestas de padres y madres (a partir de la frecuencia más alta) con las respuestas de la madre cuidadora y auxiliar, con el fin de comparar a los padres con lo que la madre cuidadora y su auxiliar esperan como propio para cada género y por lo tanto, lo que inculcan en la significación infantil, ya que recordemos que es entre los tiempos que los infantes pasan con sus progenitores y los tiempos que pasan en la casa de cuidado diario, donde se juega la institucionalización del género. Para este fin se diseñó un cuadro comparativo de la cohorte generacional de pertenencia de padres vs. madre cuidadora, de sus valores, actitudes y actividades a los que se hallaban expuestos los infantes usuarios en ambos contextos.

E) EXTRACCION DE INFORMACION Y MATERIALES PROPUESTOS POR LA INSTITUCION

Nos dimos cuenta de la existencia de pequeños cuadernillos editados por el Voluntariado Nacional, que sirven como guías para la madre cuidadora. Este material se relacionó con el concepto de desarrollo infantil que tiene la institución y que pretende inculcarse en la madre cuidadora. Se extrajo la información relacionada con el desarrollo del género.

Estos datos son importantes primero, porque nos hablan de la postura que actualmente tienen los especialistas en el desarrollo infantil acerca del proceso genérico y segundo, porque eran utilizados frecuentemente por la madre cuidadora de la casa de cuidado investigada.

Las razones antes descritas nos condujeron a elaborar un listado y análisis del material proporcionado por la institución a la casa de cuidado diario. Este material se analizó comparando las actividades que propone la institución, con la forma como los niños se apropian de este material.

F) ENTREVISTA INFORMAL A MADRE CUIDADORA

Se realizó una entrevista informal a la madre cuidadora, durante una sesión de dos horas, con la que se pretendía rastrear de manera general el conjunto de significaciones que guían la acción de la madre cuidadora en su trabajo cotidiano con los infantes. se consideraron los siguientes puntos: Concepto de masculinidad y femineidad, formación de identidad genérica en los infantes, historia laboral, razones de su ingreso al trabajo como madre cuidadora.

G) INVENTARIO

Con el fin de evaluar el desarrollo del género en los infantes de la casa de cuidado diario, se aplicó el BSRI (Bem Sex Role Inventory) diseñado por Bem en 1974 en su versión para niños mayores de 12 años (Childrens Sex Role Inventory) diseñado por Boldizar en 1991.

Debido a que nos percatamos de las dificultades que representaba el CSRI para los infantes, le hicimos algunos modificaciones (durante la segunda etapa de la investigación) que enseguida detallamos.

FASE I Se hizo la traducción del inventario original CSRI (Anexo 2).

FASE II Muestra piloto. Características y condiciones de aplicación:

El CSRI en sus ítems originales fue aplicado a 4 niños (2 de cada género) de entre 2 y 4 años, los cuales asistían con poca regularidad a la casa de cuidado diario, no obstante, su participación fue voluntaria.

El inventario fue aplicado dentro de la casa de la madre cuidadora (en la sala). La aplicación del inventario fue de una sesión para cada infante (de 1 hora aproximadamente). Al iniciar la sesión se les dijo "te voy a hacer algunas preguntas, quiero que me digas si las entiendes". Se fueron planteando cada uno de los ítems del inventario, en el orden propuesto por el autor, no obstante desde el primer momento pudimos percatarnos de la dificultad de algunos términos, considerando las distracciones constantes y el pequeño número de respuestas que daban los infantes, se decidió hacerle algunas modificaciones, a partir de otras estrategias.

FASE III Inventario del universo lingüístico infantil.

El objetivo de esta fase fue evaluar el repertorio lingüístico de los infantes, con el fin de investigar si esta era la razón por la que no les fue posible dar respuesta al inventario. A partir de esta evaluación se harían las correcciones necesarias al inventario.

Procedimiento:

- a) Se colocaron en el centro 26 tarjetas donde se hallaban escritas las letras del abecedario.
- b) Se solicitó a los infantes se sentaran en sus lugares.
- c) Las instrucciones fueron las siguientes: "vamos a jugar al abecedario, uno de ustedes pasará a tomar una tarjeta, si no saben yo les diré de que letra se trata, todos dirán las palabras que conozcan que empiecen con esta letra, o iré anotando las palabras que dice cada uno, no vale repetirlas. Quien gane sacará la siguiente tarjeta, yo les iré sumando sus puntos, ganaran un premio los tres niños que tengan mas puntos.

- d) Las tarjetas elegidas no fueron regresadas al centro.
- e) La estrategia no funcionó debido al nivel de desarrollo de los infantes y a lo complicado del procedimiento, los infantes no pudieron identificar palabras a partir de una letra.

FASE IV Elaboración de cuadro de equivalencias de términos de mayor dificultad.

Como no fue posible conocer el universo lingüístico de los infantes, recurrimos a la modificación parcial del inventario, para este fin se elaboró una tabla de equivalencias, considerando las palabras del inventario (CSRI) que resultaban incomprensibles, tomando como fuente los resultados de la muestra piloto y la opinión de la madre cuidadora.

Pudimos darnos cuenta que la dificultad disminuía si se cambiaba el procedimiento original, y en vez de plantear los items en primera persona (y preguntar en que nivel esto se acerca a ti), se planteaban los items en forma de preguntas y se pedían respuestas simples como si, no o no me importa.

CUADRO DE EQUIVALENCIAS

- a) Item original
- b) Item equivalente modificando algunos términos
- c) Item equivalente modificando la oración, sin cambiar la idea original.

Las modificaciones se hicieron en función de la dificultad del item para los infantes y de las posibilidades que ofrece la oración para ser modificada sin cambiar la idea original que se estaba evaluando (Anexo 3).

FASE V Elaboración de historias.

Debido a la dificultad de los items del CSRI, a pesar de las modificaciones realizadas, y teniendo como sustento teórico lo dicho por Wallon acerca del desarrollo infantil (es decir, que a esta edad el pensamiento es más acción que conceptos); decidimos generar pequeñas historias relacionadas con la idea de cada item, en todos aquellos que presentaban mayor dificultad para los infantes, acompañando estas historias de dibujos o recortes, con el fin de atraer la atención del infante que durante la muestra piloto se encontraba dispersa (Anexo 4).

FASE VI Aplicación del inventario a la muestra de estudio.

Los requisitos requeridos para la elección de infantes fueron los siguientes: asistencia frecuente a la casa de cuidado diario durante las etapas de observación y registros y desarrollo lingüístico suficiente para entender sus respuestas.

La muestra fue de 11 infantes (5 niños y 6 niñas), de entre 3 y 4 años. Aunque se hizo una elección previa, se le preguntó a cada infante si quería participar, afortunadamente todos accedieron, la duración de la sesión fue decidida por el propio infante.

Procedimiento y evaluación del inventario.

El procedimiento fue el mismo que siguieron Bem (1974) y Boldizar (1991), excepto por la introducción de historias en vez de ítems aislados; primero se acomodaron las tarjetas de acuerdo al orden sugerido es decir, una historia o ítem neutral, uno femenino y finalmente uno masculino. Como puede verse, cada historia tiene al final una pregunta, que era la que evaluaba cada ítem. El valor de la respuesta proporcionada por el infante es diferente al propuesto por Bem, quien en su estudio evaluaba la respuesta en una escala del 1 al 7. En nuestro caso debido a la edad de los infantes, una evaluación de este tipo se dificultaría demasiado, por ello nuestras historias sólo podían tener 3 respuestas (sí, equivalente a 7; no, equivalente a 1 y no me importa equivalente a 0). Como puede verse eliminamos el matiz en las respuestas para hacerlas más simples, pero no quitamos los valores propuestos por Bem, esto con el fin de hacer un análisis estadístico semejante al de esta autora. De los datos obtenidos de cada infante se extrajo: el dato crudo, la diferencia de la suma de los puntajes femeninos y masculinos, la diferencia de medias de los puntajes femeninos y masculinos y la significatividad de las diferencias (a través de la *t* de student).

CAPITULO V DESCRIPCION DE RESULTADOS

En el presente capítulo presentamos la descripción de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos metodológicos descritos en el capítulo anterior; debido a sus características en algunos de ellos incluimos un análisis parcial, que fue considerado posteriormente para conformar una explicación global, relacionada con la institucionalización y desarrollo del proceso genérico en la infancia.

Muestra de estudio.

En cuanto a la muestra que constituyó nuestro estudio, es necesario aclarar que su tamaño obedeció a limitantes fijadas por la institución (Voluntariado Nacional) encargada de la formación y coordinación del programa de Casas de Cuidado Diario: El hecho de realizar la investigación en una sola casa de cuidado implica limitaciones reales en lo referente a la posible generalización de los datos; sin embargo, esta limitación se transforma en ventaja contextualizada en el tipo de estudio y análisis que se llevó a cabo con los datos obtenidos. Así pues, el tamaño de la muestra nos permitió sondear detenidamente las áreas en que se instituye el género además, hizo posible el análisis de tipo cualitativo, que en toda investigación cuya muestra sean seres humanos se vuelve indispensable, debido a la complejidad y variabilidad que existe entre uno y otro individuo.

Otra cuestión que de alguna forma supera la prueba de la generalización de los datos, esta relacionada con las características que comparten los usuarios de las casas de cuidado; recordemos que se trata de unidades familiares donde la madre trabaja, además, la mayor parte de las familias que acceden a este servicio pueden ubicarse dentro de la clase media, por un lado porque su economía no les permite acceder a guarderías o espacios de atención infantil de mayor costo (como ocurriría en familias de clase alta) y por otro, porque no utilizan otro tipo de estrategias de cuidado infantil menos costosas, como podría ser la familia extensa (situación frecuente en familias de clase baja). Estas dos características: familias pertenecientes a clase media donde la madre trabaja, nos llevan a pensar en nuestra muestra como representativa de la situación que viven los usuarios de las casas de cuidado (e incluso otras unidades familiares donde la madre trabaja).

A) DESCRIPCION DE RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA DE OBSERVACION PARTICIPANTE

OBJETIVOS PARCIALES.

- a) Establecer contacto con la Madre Cuidadora y conocer a la población infantil.
- b) Crear el ambiente propicio aplicar algunos principios de la observación participante.
- c) Sondear las situaciones implicadas en el tema de investigación.

RESULTADOS DE LOS OBJETIVOS PARCIALES POR RUBROS.

a) La primera visita a la Casa de Cuidado se hizo por medio de la instructora de la Delegación Venustiano Carranza. Ella le explicó a la Madre Cuidadora las actividades que serían desarrolladas durante mi estancia en la Casa, le dijo que iba a realizar un trabajo de investigación (sin mencionarle de lo que se trataba), por tanto necesitaría de su apoyo, además, le señaló que contaba con mi ayuda para cuestiones de asesoría. La Madre Cuidadora se mostró complacida con mi ingreso a la Casa de Cuidado, al parecer todo lo que pueda proporcionar un beneficio para los niños o un apoyo a su trabajo lo recibe con agrado, de hecho se ofreció a ayudarme en todo lo que le fuera posible. Me parece necesario resaltar la confianza que la madre cuidadora depositó en mi trabajo, pues nunca preguntó de lo que trataba la investigación, tal vez esto fue producto del tipo de relación que ella llevaba con la instructora, a quien le hacía caso en todo, quizá el hecho de que fuera ella quien me acompañara fue suficiente para que confiara en mi labor.

A partir de la segunda visita la madre cuidadora empezó a contarme todo lo relacionado con la vida familiar de los infantes, pude darme cuenta de lo compenetrada que estaba con cada uno de ellos; conocía detalles muy importantes de la dinámica familiar, identificaba manifestaciones de comportamientos extraños y era capaz de relacionarlos con situaciones familiares extraordinarias (que las madres usuarias le contaban o que ella misma investigaba), etc.

En cuanto al establecimiento de la relación con la población infantil, puedo decir que ocurrió de una manera completamente positiva, pues los niños se pusieron a jugar conmigo casi de inmediato, al parecer les agradaba el hecho de que llegara gente nueva. Por supuesto hubo algunos pequeños que se identificaron más conmigo, con otros tuvo que pasar algún tiempo para que confiaran en mí.

b) La creación del ambiente propicio para llevar a cabo la investigación se fue dando teniendo como punto metodológico el desarrollo de un rol de acción, esta cuestión es necesaria para poder realizar la observación participante. Como señala Corsaro, debe tratarse de un rol que le permita al investigador observar sin ser un agente que distraiga o que inhiba el comportamiento de la población.

En un primer momento, la búsqueda de un rol significó la inmersión en todas las actividades que potencialmente podía realizar dentro de la Casa de Cuidado. Esto generó un poco de incertidumbre pues en ciertos momentos era necesario estar en varias actividades para poder ser partícipe del mayor número de situaciones posibles, después pude darme cuenta que no era necesario darle un nombre a la actividad que desempeñaría (repartidor de juguetes, auxiliar de la madre cuidadora, etc.), pues el rol es un concepto más amplio que como tal, debía ir construyendo a lo largo de toda la investigación, lo importante era no perder de vista el objetivo del estudio y partiendo de ello el rol debía cubrir todas aquellas actividades que se habían contemplado como relevantes para la observación del desarrollo del género. He de mencionar que en algunas situaciones tuve que realizar algunas estrategias para evitar que se me confundiera con algún representante de la autoridad.

cuando se solicitaba mi acción en este campo, remitía a los niños a la madre cuidadora, de haber admitido ese rol, se habría inhibido el comportamiento de los pequeños en mi presencia, pude comprobar los resultados positivos de esta estrategia en varios momentos, sobre todo cuando al salir la madre cuidadora de la casa de cuidado iniciaba el desorden.

Llamó mi atención una niña que se comportaba tranquila y delicada en presencia de la madre cuidadora, pero en cuanto ella salía golpeaba a sus compañeros y les quitaba sus juguetes, al entrar de nuevo la madre cuidadora culpaba a los varones de sus actos.

c) Las visitas realizadas durante este período, me permitieron identificar varias situaciones en las que podría observarse el desarrollo del género: los momentos de juego, el tipo de trato de la madre cuidadora hacia niños y niñas, la relación que se establecía entre los pequeños de acuerdo con su género (el tamaño de los grupos que se formaban, las edades de los infantes que los conformaban y los juegos que realizaban en cada uno de ellos), incluso el tipo de relación que los niños y las niñas establecían conmigo, etc.

B) DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DEL USO DE REGISTROS

1. PALABRAS PARA REFERIR A LOS INFANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y LA EDAD.

El cuadro no. 1 nos muestra el porcentaje de palabras utilizadas por la madre cuidadora para referir a los infantes, en función del género y la edad. Este dato fue extraído de las 20 sesiones durante las cuales se registraron estas palabras.

El dato crudo señala que 48 veces utilizó la M.C. una palabra diferente al nombre para referirse a los infantes; 27 de ellas para referirse a algún niño (56%) y 21 para referirse a alguna niña (44%).

Los términos incluidos y su clasificación, fueron los siguientes:

- a) Términos generalmente dirigidos hacia el género femenino: machorra, chillona, muñeca.
- b) Términos dirigidos hacia el género masculino: maricón, chillón.
- c) Términos neutrales en cuanto al género, pero generalmente utilizados en función de la edad del infante y con carga afectiva: bebé, cachito, diminutivos del nombre, mi vida, corazón, hijo(a).

Las palabras utilizadas suman 11, la distribución porcentual se encuentra de la siguiente forma:

- a) Términos dirigidos al género femenino:

- Machorra: En ninguna ocasión para niños y en 6% de las veces fue utilizada para referirse a las niñas (4% hacia niñas de 3 años y 2% hacia niñas de 4 años).

– Chillona: 16% de las ocasiones que la madre cuidadora no usó el nombre fue utilizada la palabra chillona para referirse a las niñas (8% para nombrar niñas de 3 años y 8% para niñas de 4 años).

– Muñeca y mi niña: fueron palabras utilizadas por la madre cuidadora para referirse a las niñas de 4 años (2% cada término).

b) Términos dirigidos al género masculino:

– Maricón: 2% de las 48 veces fue dicha por la M.C. para referirse a niños de 3 años.

– Chillón: esta palabra la utilizó la M.C. 4% de las veces para referirse a los niños (2% a niños de 3 años y 2% a niños de 4 años).

c) Términos neutrales.

– Bebé: 4% de las veces fue utilizada para nombrar a niños de 2 años y ninguna para nombrar a niñas.

– Cachito: sólo el 2% de las veces se utilizó esta palabra con respecto a niños de 2 años.

– Diminutivos del nombre: 24% de las veces la madre cuidadora aplicó diminutivos al nombre de los niños (4% para niños de 2 años y 20% para niños de 3 años) sólo 6% de las ocasiones la madre cuidadora usó diminutivos con respecto al nombre de las niñas (2% para niñas de 3 años y 4% para niñas de 4).

– Mi vida: esta palabra fue usada con los niños el 16% de las 48 ocasiones registradas, en el 4% hacia niños de 2 años, 4% hacia niños de 3 años y 4% hacia niños de 4 años, sólo 4% de las veces la madre cuidadora utilizó esta palabra para nombrar a las niñas (el 4% en niñas de 4 años).

– Corazón: 2% para referirse a niños de 3 años y 2% para referirse a niñas de 3 años. 2% uso la auxiliar esta palabra para referirse a niñas de 3 años.

– Hijo(a): 6% de las ocasiones registradas utilizó la madre cuidadora este término, 4% en niños de 3 años y 2% en niños de 4, el 4% de las ocasiones la madre cuidadora llamó hija a las niñas de 4 años.

2. TIPO DE RELACION ADULTOS-INFANTES, EN FUNCION DEL GENERO Y LA EDAD DE LOS SEGUNDOS.

El cuadro no. 2 nos muestra el porcentaje de veces en que se dieron cada uno de los tipos de relación entre los adultos asistentes a la C.C.D. y los infantes, los datos se encuentran distribuidos en función del género y la edad de los infantes.

El dato crudo señala que se dieron 248 interacciones entre los adultos y los infantes; 122 de las cuales ocurrieron con los niños (49%) y 126 con las niñas (es decir 51% del total).

Los tipos de relación adulto-infante que se incluyeron fueron los siguientes:

- a) Interacciones de ayuda: dar de comer, apoyar en actividades académicas, llevar al baño, limpiar boca o nariz, ayudar en arreglo personal, cambiar el pañal.
- b) Interacciones cargadas de afecto positivo: cargar, acariciar, proteger.
- c) Interacciones de rechazo: negarse a ayudar, rechazar afecto.
- d) Interacciones de castigo: castigar en el lugar de castigo de la casa de cuidado, regañar, golpear.
- e) Interacciones iniciadas con el fin de corregir: correcciones en el lenguaje, correcciones en la limpieza personal.
- f) En total se distinguieron 16 tipos de interacciones para clasificar lo observado. La distribución se encuentra de la siguiente forma:

a) Interacciones de ayuda:

- Dar de comer en la boca: 3.6% veces la madre cuidadora les dio de comer en la boca a los niños (.4% a los de 2 años, .8% a los de 3, 2% a los de 4 años y .4% a los de 5) y 4% de las veces les dio de comer en la boca a las niñas (2% a las de 3 años y 2% a las de 4 años).
- Apoyar en actividades académicas: 6.4% de las veces registradas algún adulto ayudó a los niños en actividades académicas (2% la madre cuidadora ayudó a los niños de 3 años, 4% ayudó a niños de 4 años y .4% ayudó a los niños de 5 años). En cuanto a las niñas, 2% de las veces registradas la madre cuidadora ayudó en las actividades académicas a las niñas de 4 años.
- Llevar al baño: .8% de las veces la m.c. llevó al baño a los niños de 3 años, y .4% a las niñas de 4 años.
- Limpiar boca o nariz: 4% veces del total la m.c. limpió la boca o la nariz de los niños (2% de niños de 3 años y 2% de niños de 4 años) y 1.2% limpió la boca o nariz de las niñas (.8% de las de 3 años y .4% de las de 4 años).
- Ayudar en arreglo personal: 1.2% del total registrado la m.c. ayudó a las niñas en su arreglo personal (.8% a las de 3 años y .4% a las de 4 años) en ningún caso ayudó a los niños en su arreglo personal.
- Cambiar el pañal: Esta interacción nunca se dio hacia los niños, con las niñas el dato indica que sólo 1% de las interacciones fueron de cambiar el pañal a las niñas de 2 años.

b) Interacciones cargadas de afecto positivo:

- Cargar: sólo .4% de las veces la madre cuidadora cargó en brazos a alguna de las niñas de 4 años, en ningún momento hizo esto con los niños.
- Acariciar: .8% del total registrado la m.c. acarició a los niños de 4 años y 1% a las niñas de 4 años.
- Proteger: 1.8% del total, los adultos protegieron a los niños (1% la m.c. protegió a los de 3 años y .4% protegió a los de 4 años). En cuanto a las niñas, 1.6% del total la m.c. las protegió de los demás infantes (.8% a las de 2 años, .4% a las de 3 y .4% a las de 4 años).

c) Interacciones de rechazo:

- Negarse a ayudar: .4% de las veces la m.c. se negó a ayudar a las niñas de 3 años, en ningún momento ocurrió esto con los niños.
- Rechazar afecto: 2% de las veces la m.c. rechazó el afecto de los niños (1% de niños de 4 años y 1% de los de 5 años), sólo .4% de las veces la m.c. rechazó el afecto de las niñas, esto ocurrió con las de 3 años.

d) Interacciones de castigo:

- Castigar en lugar de cuidado de la casa de cuidado: 4.8% de las veces fueron castigados los niños (.4% los de 2 años, .4 los de 3 y 4% los de 4 años) y 3% las niñas (1% las de 3 años y 2% las de 4 años).
- Regañar: 24% de las veces registradas fueron regañados los niños (3% los de 3 años, 18% los de 4 años, en 2% de estas por la auxiliar, y 3% los de 5 años) y 32.8% de las veces las regañadas fueron las niñas (5% las de 2 años, 2.8% las de 3 años, en .8% de estas fueron regañadas por la auxiliar, y 25% las de 4 años).
- Golpear: .8% de las veces fueron golpeados los niños de 4 años por la madre cuidadora y .8% las niñas de 2 años.

e) Interacciones iniciadas con el fin de corregir:

- Corrección de lenguaje y de limpieza personal: En las categorías de corrección del lenguaje y corrección en la limpieza personal, en ningún momento se dieron estos tipos de interacción con los niños y sí en las niñas, .4% con niñas de 4 años la m.c. corrigió su lenguaje, otro .4% en niñas de 4 años corrigió su limpieza.

3. TIPO DE RELACION INFANTES-ADULTOS EN FUNCION DEL GENERO Y LA EDAD DE LOS INFANTES.

El cuadro no. 3 nos muestra el porcentaje de veces en que se dieron cada uno de los tipos de relación de los infantes con los adultos, los datos se encuentran distribuidos en función del género y la edad de los infantes.

El dato crudo indica que se dieron 216 interacciones entre infantes y adultos; 107 de las cuales (49.5%) fueron iniciadas por los niños y 109 (50.5%) por las niñas.

Los tipos de interacción infante-adulto que se dieron, fueron los siguientes:

- a) Solicitar apoyo: solicitar apoyo en actividades académicas, pedir material, acusar a alguien, solicitar apoyo en arreglo personal.
- b) Solicitar y dar afecto de tipo positivo: solicitar un abrazo o un beso, besar, acariciar, solicitar participación en juegos, solicitar reforzamiento en actividades académicas, platicar.
- c) Mostrar agresividad: Gritar a madre cuidadora o a algún adulto, retar, golpear.
- d) Mostrar rebeldía: Negarse a participar en actividades propuestas por la madre cuidadora, realizando otras.

En total se dieron 14 tipos de interacciones, cuyos porcentajes se encuentran distribuidos de la siguiente forma:

a) Solicitar apoyo:

- Solicitar apoyo en actividades académicas: 7% de las interacciones de los niños hacia los adultos fueron de solicitar apoyo en actividades académicas (2% de niños de 3 años . 2% de ellos hacia la m.c. y .5% hacia la investigadora; 4.5% de los niños de 4 años, 3% de ellos hacia m.c. y 1.5% hacia investigadora) en lo que respecta a las niñas. 7% de ellas presentaron este tipo de interacción (en 1.5% las niñas de 2 años hacia la investigadora; en 2.5% las de 3 años, 2% de ellas hacia la m.c. y .5% hacia la investigadora; 3% de estas interacciones fueron presentadas por las niñas de 4 años, 2% de ellas hacia la m.c. y 1% hacia la investigadora).
- Solicitar material: 2.5% de las interacciones de los niños fueron de solicitud de material de la casa de cuidado (.5% de niños de 3 años y 2% de 4 años, en ambos casos hacia la m.c.) 3.5% de las interacciones de las niñas fueron de este tipo (1% de las niñas de 3 años hacia m.c. y 2.5% de las de 4 años, de ellas, 2% fue hacia m.c. y sólo .5% hacia la investigadora).
- Acusar a alguien: 8.5% de las interacciones implicaban acusar a alguno de los compañeros (1.5% de niños de 3 años, de ellos 1% hacia m.c. y .5% hacia investigadora; 6.5% de niños de 4 años, 6% hacia m.c. y .5% hacia investigadora, finalmente, .5% fueron de niños de 5 años hacia m.c.), en el caso de las niñas, 13.5% de las interacciones

significaban acusar a alguien (4.5% de ellas de niñas de 3 años, 3% hacia m.c. y 1.5% hacia investigadora; 9% de las acusaciones provinieron de niñas de 4 años, 8% de las quejas se hicieron con la m.c. y 1% con la investigadora).

- Solicitar apoyo en arreglo personal: 3% de las interacciones de los niños con adultos fueron de solicitudes para apoyarlos en el arreglo personal: .5% de niños de 3 años hacia la m.c., 1.5% hacia la investigadora (niños de 4 años) y 1% de niños de 4 años hacia m.c. Por su parte 1.5% de las niñas de 4 años hicieron este tipo de solicitud a los adultos (1% hacia m.c. y .5% hacia investigadora).

b) Solicitar y dar afecto de tipo positivo:

- Solicitar un abrazo o un beso: en 1% de las interacciones los niños solicitaron de los adultos un abrazo o un beso (.5% en niños de 5 años hacia la m.c. y .5% en niños de 4 años hacia la investigadora), 2% de las interacciones de las niñas se ubican en esta categoría (1% de las niñas de 3 años y 1% de las de 4 años, en ambos casos hacia la investigadora).
- Besar: en 1% de los casos los niños besaron a algún adulto (.5% de los niños de 4 años y .5% de los de 5 años, en ambos casos el beso se le dio a la investigadora), sólo .5% de las interacciones de las niñas se ubican en esta categoría, esta provino de las de 4 años y fue hacia la investigadora.
- Acariciar: 2.5% de las interacciones de los niños fueron de acariciar (.5% de niños de 4 años a la investigadora y 2% de los de 5 años, también a la investigadora) en cuanto a las niñas 1% de ellas presentaron esta conducta (.5% las de 3 años y .5% las de 4 años, en ambos casos hacia la investigadora).
- Solicitar participación en juegos: 3.5% de las interacciones de los niños con los adultos estuvieron relacionadas con solicitar la participación de los adultos en juegos infantiles (.5% por parte de los niños de 3 años hacia la investigadora y 3% de niños de 4 años hacia la misma persona), 4% de las niñas solicitaron de los adultos este tipo de interacción (2% en niñas de 3 años hacia la investigadora y 2% en niños de 4 años hacia la misma persona).
- Solicitar reforzamiento en actividades académicas: 2% de los niños solicitaron reforzamiento en actividades académicas (el 2% fue de niños de 4 años hacia m.c.) 1.5% se presentó en las niñas (.5% en niñas de 3 años y el 1% en niñas de 4 años, siempre hacia la m.c.).
- Platicar: Por último, platicar con algún adulto se presentó 14% de las veces en los niños (3.5% en niños de 3 años, de las cuales 1.5% fue con m.c. y 2% con investigadora; 9.5% en niños de 4 años, 2% hacia m.c. y 7.5% hacia investigadora; 1% de las veces este tipo de interacción se presentó en niños de 5 años hacia la investigadora), en lo que respecta a

las niñas, 14% de las interacciones fueron de este tipo (7% en niñas de 3 años hacia investigadora y 7% en niñas de 4 años, de las cuales, 4% fueron hacia m.c. y 3% hacia investigadora).

c) **Mostrar agresividad:**

- Gritar: en 2% los niños de 4 años le gritaron a la m.c., ninguna interacción de este tipo se dio por parte de las niñas.
- Retar: en .5% de las interacciones los niños mostraron una actitud de reto, este porcentaje se dio en niños de 4 años hacia la investigadora, en 2% de las interacciones las niñas de 4 años retaron a la investigadora.
- Golpear: únicamente .5% de los niños golpearon a algún adulto, este porcentaje se presentó en niños de 4 años hacia la investigadora.

d) **Mostrar rebeldía:**

- Negarse a participar en actividades propuestas por la madre cuidadora, realizando otra: en 1.5% de las interacciones los niños se negaron a participar en las actividades propuestas por la m.c. (1% ocurrió en niños de 3 años y .5% en niños de 4 años) en ningún caso se dio este tipo de interacción en las niñas.

4. TIPO DE JUGUETES UTILIZADOS CON MAYOR FRECUENCIA POR CADA GENERO DE ACUERDO A LA EDAD DE LOS INFANTES.

El cuadro no. 4 nos muestra el porcentaje de los juguetes usados con mayor frecuencia por cada género en la casa de cuidado, de acuerdo a la edad de los infantes.

El dato crudo señala que 195 veces los niños y las niñas eligieron algún tipo de juguete de manera libre; 83 veces los niños (43%) y 112 las niñas (57%).

Los juguetes y materiales se clasificaron en 3 grupos:

- a) **Juguetes masculinos:** carritos, tren, René, ruedas para carros, monstruo y máscara de lobo.
- b) **Juguetes femeninos:** muñecas, Piggy, mamilas, tela/cobija, juego de té, muebles en miniatura, plumero, pollo de peluche, trapo para limpiar, boda.
- c) **Juguetes neutrales en cuanto al género:** construcción, palos, espejos y vasos, cubos, oso para ensartar con agujeta, cubeta grande (donde se guardaban las partes del juego de construcción), rompecabezas, esténsil y hojas, tela de colores para doblar, esfera geométrica, cubeta chica, tortuga con cubos, estuche de cartas, pedazo de madera, bolitas

para ensartar con agujeta, rana de arroz, aros de diferentes tamaños, oso de peluche, material para pasar agua de un lado a otro.

Los juguetes o materiales elegidos suman 35, el porcentaje de veces que estos fueron elegidos por cada género se encuentra distribuido de la siguiente forma:

a) Juguetes masculinos:

- Carritos: 9% de las veces registradas los niños eligieron este juguete (3% los niños de 3 años, 5% los de 4 y 1% los de 5 años) las niñas eligieron este juguete el 5% de las veces (2% las de 2 años, 2% las de 3 años y 1% las de 4).
- Tren: este juguete solo fue elegido por los niños de 4 años el .5% de las veces.
- René: fue elegido .5% de las veces por niños de 4 años y .5% por las niñas de 2 años.
- Ruedas para carros: fueron usadas el .5% de las veces por niñas de 2 años.
- Monstruo: el .5% de las veces fue elegido por los niños de 4 años y el .5% por las niñas de 3 años.
- Máscara de lobo: fue elegido 1% de las veces por los niños de 4 años y por las niñas 1.5% de las veces (1% por las niñas de 3 años y .5% por las de 4).

b) Juguetes femeninos:

- Muñecas: 2% de las veces los niños eligieron jugar con ellas (1% los de 3 años y 1% los de 4), las niñas eligieron las muñecas 11% de las veces (1% las de 2 años, 6% las de 3 y 4% las de 4 años).
- Piggy: los niños escogieron este personaje para jugar .5% de las veces (niños de 4 años) las niñas lo eligieron 1.5% de las veces (.5% las de 3 años y 1% las de 4).
- Marnilas: sólo .5% de las veces los niños de 4 años eligieron este juguete, contra 2% que eligieron las niñas (todas ellas de 4 años).
- Tela/cobija: los niños prefirieron jugar con la tela (simulando cobija para alguna muñeca) 2% de las veces (1% los niños de 3 años y 1% los de 4), las niñas escogieron este juguete 4% de las veces (2% las de 3 años y 2% las de 4 años).
- Juego de té: los niños decidieron jugar con este 1.5% de las veces (.5% los niños de 3 años y 1% los de 4) por su parte, las niñas eligieron este juguete 2% de las veces (1% las niñas de 3 años y 1% las de 4).

- Muebles en miniatura: fueron elegidos únicamente por los niños el 1% de las veces (los niños de 4 años).
- Plumero: este material lo escogieron los niños el 1% de las veces (.5% los de 3 años y .5% los de 4) las niñas lo eligieron 2% de las veces (niñas de 4 años).
- Pollito de peluche: (.5% por niñas de 3 años).
- Trapo para limpiar: fue usado .5% de las veces por niñas de 4 años.
- Boda: fue jugado el 1% de las veces por niñas de 4 años.

c) Juguetes neutrales:

- Construcción: este tipo de juguete fue elegido por los niños el 4% de las veces (3% por los niños de 3 años y 1% por los de 4) las niñas eligieron 4.5% de las veces este juguete (2.5% las de 3 años y 2% las de 4).
- Palos: este material fue elegido por los niños el 3.5% de las ocasiones (.5% por los de 3 años y 3% por los de 4), las niñas lo eligieron 3.5% de las veces (.5% las de 2 años, 1.5% las de 3 y 1.5% las de 4).
- Espejos y vasos: estos materiales fueron usados juntos el .5% de las veces por los niños de 4 años y .5% por niñas de 3 años.
- Cubos: los niños escogieron este material 3.5% de las veces (1% los de 3 años, 2% los de 4 y .5% los de 5) las niñas eligieron los cubos 4% de las veces (.5% las de 2 años, 1.5% las de 3 y 2% las de 4).
- Oso para ensartar con aguja: este material lo escogieron los niños 3% de las veces (1% los niños de 3 años y 2% los de 5), las niñas nunca escogieron este material.
- Cubeta grande de cubos de construcción: .5% de las veces los niños de 5 años escogieron jugar con la cubeta sola y en ninguna ocasión las niñas.
- Rompecabezas: los niños tomaron y jugaron con este material 3.5% de las ocasiones (3% los de 4 y .5% los de 5), en cuanto a las niñas, esto sucedió el 5.5% de las ocasiones registradas (1% las niñas de 2 años, 2% las de 3 y 2.5% las de 4).
- Esténsil y hojas: sólo .5% de las ocasiones los niños de 3 años escogieron este material y las niñas de 3 años el .5%.
- Tela de colores para doblar: sólo .5% de las ocasiones fue elegido este material como juguete de los niños de 4 años.

- Esfera geométrica: fue escogida por los niños el 1% de las veces (.5% por niños de 4 años y .5% por los de 5).
- Cubeta chica de los cubos de construcción: fue elegida el 1% de las veces por los niños (.5% por los de 3 años y .5% por los de 4).
- Tortuga con cubos: fue escogida el 1% de las veces por los niños (.5% por los de 3 años y .5% por los de 5).
- Estuche de cartas: este material fue usado solamente por los niños de 4 años el .5% de las veces.
- Pedazo de madera: (.5% por niñas de 4 años).
- Bolitas para ensartar con agujeta: 1.5% de las veces, .5% las de 2 años, .5% las de 3 y .5% las de 4.
- Rana de arroz: fue usada .5% de las veces por niñas de 2 años.
- Aros de diferentes tamaños: fueron usados por niñas de 2 años el .5% de las veces.
- Oso peluche: fue usado el .5% de las veces por niñas de 4 años.
- Jugar con material para pasar agua de un recipiente a otro: fue utilizado 2.5% de las veces por las niñas (.5% por las de 3 años y 2% por las de 4 años).

5. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA MADRE CUIDADORA, FORMA DE APROPIACION DE LOS INFANTES.

De las 210 (100%) actividades registradas, sólo 15 (7%) fueron dirigidas, vs. 195 (93%) espontáneas.

Debido a la baja frecuencia de actividades dirigidas o propuestas por la madre cuidadora, la descripción de resultados se hizo a partir de los siguientes apartados; juguetes o materiales empleados, actividad propuesta por la madre cuidadora y finalmente, el modo como niños y niñas realizaban esta actividad (igual o diferente al propuesto).

JUGUETE O ACTIVIDAD PROPUESTA Y USO QUE SE LE DA AL MATERIAL

MATERIAL	ACTIVIDAD	NINOS	NINAS
Cazuela, encaje y resistol	Pegar encaje en orilla de cazuela	Diferente (cazuela como volante y vaso)*	Igual al propuesto
Hojas y lápiz	Dibujar un muñeco	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Copias de iluminar dibujos	Dibujos	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Oso con orificios y agujeta	Ensartar agujeta en orificios del oso	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Palos de madera	No hay propuesta.	Pepe (4 años) vende paletas, Alex (3) da vueltas al salón; Luis E. (4) apila las paletas	Ana K. (5) forma un abanico; las demás son vendedoras de paletas.
Hojas y lápiz	Enseña a tomar el lápiz	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Cuaderno y colores	Iluminar	Guancarlo (3) hace un abanico con los colores	Igual al propuesto
Tela para doblar	Decir los colores de la tela	Igual al propuesto	Tomán tela como cobija de muñecas
Memorama	Adivinar nombres de tarjetas	Alex (3) es el único del grupo que no participa	Igual al propuesto
Esténil, hojas y lápiz	Hacer contornos con lápiz	Igual al propuesto	Isela (4) ilumina sus dibujos con colores
Rompecabezas	Armar figuras	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Hoja, resistol y arroz	Seguir contornos pegando arroz	Igual al propuesto	Igual al propuesto
Recortes	Collage	Igual al propuesto	Más lentas y cuidadosas al realizar la actividad
Escobas	Barrer una parte del salón (entrenamiento)	Igual al propuesto*	Igual al propuesto*
Plumero	Aprender a sacudir	Igual al propuesto	Dirigido a Ana K. (5)

* El uso que los infantes le dieron al material en las actividades marcadas con asterisco presentaron características particulares que es necesario resaltar. En la primera de ellas (pegar encaje en orilla de cazuela), fueron cuatro los niños que no siguieron las instrucciones de la madre cuidadora; Pepe (4) y Adrian (5) utilizaron la cazuela como volante; Eder (4) y José Luis (4) tomaban agua en la cazuela, usandola como vaso. En la segunda actividad marcada con asterisco (dibujar un muñeco) aunque niños y niñas siguieron las instrucciones de la madre cuidadora, Susi(4) agregó a la actividad esténil y colores.

Por último, en la actividad de barrer una parte del salón, ambos géneros siguieron las instrucciones de la madre cuidadora, sin embargo surgieron diferencias relevantes; Pepe (4) disfruta barriendo, cuando la madre cuidadora le pide la escoba él dice que "todavía no", sin embargo no sabe tomarla, la madre cuidadora se la pasa corrigiéndolo. José Luis (4) y Luis Enrique (4) saben tomar la escoba pero no barrer (jalan la basura). Por su parte, todas las niñas mostraron una gran habilidad para barrer, sin embargo, no disfrutaban la actividad tanto como los niños, pasaban el turno al siguiente en cuanto la madre cuidadora lo solicitaba, mientras los niños no querían dejar de barrer.

6. FORMACION DE GRUPOS. (CUADRO No. 5)

a) Porcentaje de grupos dirigidos vs. grupos espontáneos.

De los 34 grupos que se formaron durante las observaciones y registros, 6% fueron dirigidos por la madre cuidadora y 94% fueron espontáneos.

b) Número y porcentaje de grupos masculinos, femeninos y mixtos.

De los 34 grupos que se formaron: 23 (67%) fueron mixtos, 8 (24%) con integrantes femeninos exclusivamente y 3 (9%) con integrantes masculinos exclusivamente.

En los tres tipos de grupos que se formaron se aceptaron integrantes de todas las edades, el número de integrantes varió de la siguiente forma: grupos mixtos, de 2 a 8 integrantes; grupos femeninos, de 2 a 7 integrantes y grupos masculinos, de 2 a 4.

c) Porcentajes, en función del género y la edad, de los roles jugados por los infantes en los grupos mixtos (líderes, segundos, segregados).

Distribución genérica de líderes en grupos mixtos: líderes femeninos 53% (18), masculinos 15% (5), indefinidos o poco claros 32% (11).

Distribución genérica de segundos en grupos mixtos: segundos femeninos 24% (8), masculinos 10% (7), indefinidos o poco claros 56% (19).

Distribución genérica de segregados en grupos mixtos: segregados femeninos 29% (10), masculino 12% (4), indefinidos 59% (20).

Distribución genérica de bufón en grupos mixtos: bufones femeninos 9% (3), bufones masculinos 9% (3), bufones indefinidos 82% (17).

d) Lista de los juegos practicados dentro de los grupos femeninos, masculinos y mixtos.

Juegos practicados en grupos mixtos:

- Rondas infantiles (zapatito blanco y doña Blanca)
- Golpean a un niño (ambos géneros)
- Muñecas (un niño es bebé y las niñas lo golpean)
- Luchas
- Dan vueltas por el salón cantando
- Juego de las sillas (competencia y agresión)
- Niños juegan cubos y niñas los observan
- Cumpleaños de algún infante
- Niños juegan cubos, niña es segregada
- Niñas cantan, un niño propone un juego diferente y ellas lo siguen
- Cantan mencionando diferentes partes del cuerpo
- Niños luchan por el "amor" de una niña.
- Teléfono de pilas

- Muñecas (un niño es el papá de algún bebé)

Juegos practicados en grupos femeninos:

- Muñecas
- Escuelita (niña de mayor edad castiga a las demás)
- Inyectan a niña más pequeña
- Esfera geométrica

Juegos practicados en grupos masculinos:

- Toros
- Compiten en el discurso ("¿quién tiene más juguetes?")
- Compiten en el discurso ("¿quién sale más con sus padres?").

- e) Porcentaje de la atmósfera existente dentro de los grupos, considerando diferencias entre grupos femeninos, masculinos y mixtos.

Atmósfera existente dentro de grupos mixtos: cálida (contacto físico, amabilidad) en 18 grupos (78%), fría en 5 (22%) grupos. Cordial (se permitía la participación de todos los integrantes del grupo) en 17 (74%) grupos, hostil en 6 (26%) grupos.

Atmósfera existente dentro de grupos femeninos: cálida en 7 (88%) grupos, fría en 1 (12%) grupo. Cordial en 6 (75%) grupos, hostil en 2 (25%) grupos.

Atmósfera existente dentro de grupos masculinos: cálida en ningún grupo, fría en 3 (100%) grupos. Cordial en ningún grupo, hostil en 3 (100%) grupos.

- f) Porcentaje de la cohesión existente dentro de los grupos, considerando diferencias entre grupos femeninos, masculinos y mixtos.

Cohesión existente dentro de grupos mixtos (grado de permanencia en tiempo de sus integrantes): menor 8 (35%) grupos, mayor 11 (48%) grupos, cohesión inespecífica (17%).

Cohesión existente dentro de grupos femeninos: menor en 4 (50%) grupos, mayor en 4 (50%) grupos.

Cohesión existente dentro de grupos masculinos: menor en 1 (34%) grupo, mayor en 2 (66%) grupos.

**CUADRO NO. 1 RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE REGISTROS
PALABRAS PARA REFERIR A LOS INFANTES**

FEMENINO	Niños					Niñas			Aux	
	2	3	4	5	Suma	2	3	4	4	Suma
Machorra	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	2%	0%	6%
Chillona	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	8%	0%	16%
Muñeca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	2%
Mi niña	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	2%
Totales					0%					26%

MASCULINO

Maricón	0%	2%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Chillón	0%	2%	2%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%

NEUTRALES

Bebé	4%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%
Cachito	2%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Dimin.	4%	20%	0%	0%	24%	0%	2%	4%	0%	6%
Mi vida	4%	4%	4%	0%	12%	0%	0%	4%	0%	4%
Corazón	0%	2%	0%	0%	2%	0%	2%	0%	2%	4%
Hijo(a)	0%	4%	2%	0%	6%	0%	0%	4%	0%	4%
Totales					50%					18%

CUADRO NO. 2 TIPO DE RELACION ADULTOS-INFANTES

DE AYUDA (24.6%)

	Niños						Niñas					
	M.C.						Suma	M.C.				Suma
	2	3	4	5	4	5		2	3	4	3	
Dar de comer	.4%	.8%	2%	.4%	0%	0%	3.6%	0%	2%	2%	0%	4%
Act. acad.	0%	2%	.4%	.4%	0%	0%	6.4%	0%	0%	2%	0%	2%
Llevar baño	0%	.8%	0%	0%	0%	0%	.8%	0%	0%	.4%	0%	.4%
Limp. boca	0%	2%	2%	0%	0%	0%	.4%	0%	.8%	.4%	0%	1.2%
Arreglo per.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.8%	.4%	0%	1.2%
Cambiar pañal	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
Totales							14.8%					9.8%

AFECTO POSITIVO (5.6%)

Cargar	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.4%	0%	.4%
Acariciar	0%	0%	.8%	0%	0%	0%	.8%	0%	0%	1%	0%	1%
Proteger	0%	1%	.4%	0%	.4%	0%	1.8%	.8%	.4%	.4%	0%	1.6%
Totales							2.6%					3%

RECHAZO (2.8%)

Negar ayuda	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.4%	0%	0%	.4%
Rechazar afecto	0%	0%	1%	1%	0%	0%	2%	0%	.4%	0%	0%	.4%
Totales							2%					.8%

CASTIGO (66.2%)

Lugar castigo	.4%	.4%	.4%	0%	0%	0%	4.8%	0%	1%	2%	0%	3%
Regañar	0%	3%	16%	3%	2%	0%	24%	5%	2%	25%	.8%	32.8%
Golpear	0%	0%	.8%	0%	0%	0%	.8%	0%	.8%	0%	0%	.8%
Totales							29.6%					36.6%

CORRECCION (.8%)

Lenguaje	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.4%	0%	.4%
Limp.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.4%	0%	.4%
Totales							0%					.8%

CUADRO No. 4 TIPO DE JUGUETES

JUGUETES MASCULINOS (19.5%)

	Niños					Suma	Niñas				Suma
	2	3	4	5	2		3	4			
Carritos	0%	3%	5%	1%	9%	2%	2%	1%	5%		
Tren	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	0%	0%	0%		
René	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	0%	0%	0%		
Ruedas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	0%	.5%		
Monstruo	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%		
Máscara de lobo	0%	0%	1%	0%	1%	0%	1%	.5%	6%		
Totales					11.5%				8.0%		

JUGUETES FEMENINOS (33%)

Muñecas	0%	1%	1%	0%	2%	1%	6%	4%	11.0%
Piggy	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%	1%	1.5%
Mamilas	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	0%	2%	2%
Tela/Cobija	0%	1%	1%	0%	2%	0%	2%	2%	4%
Juego de the	0%	.5%	1%	0%	1.5%	0%	1%	1%	2%
Muebles en min.	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Plumero	0%	.5%	.5%	0%	1%	0%	0%	2%	2%
Pollo de peluche	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	0%	.5%
Trapo p/limpiar	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	.5%
Boda	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%
Totales					8.5%				24.5%

JUGUETES NEUTRALES (47.5%)

Construcción	0%	3%	1%	0%	4%	0%	2.5%	2%	4.5%
Palos	0%	.5%	3%	0%	3.5%	.5%	1.5%	1.5%	3.5%
Especjos y vasos	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%
Cubos	0%	1%	2%	.5%	3.5%	.5%	1.5%	2%	4%
Oso p/ensartar	0%	1%	0%	2%	3%	0%	0%	0%	0%
Cubeta grande	0%	0%	0%	.5%	.5%	0%	0%	0%	0%
Rompecabezas	0%	0%	3%	.5%	3.5%	1%	2%	2.5%	5.5%
Estensil y hojas	0%	.5%	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	.5%
Tela de colores	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	0%	0%	0%
Esfera geométrica	0%	0%	.5%	.5%	1%	0%	0%	0%	0%
Cubeta chica	0%	.5%	.5%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Tortuga c/cubos	0%	.5%	0%	.5%	1%	0%	0%	0%	0%
Estuche de cartas	0%	0%	.5%	0%	.5%	0%	0%	0%	0%
Pedazo de madera	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	.5%
Bolitas p/ensartar	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	.5%	.5%	1.5%
Rana de arroz	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	0%	0%	.5%
Aros	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	0%	0%	.5%
Oso de peluche	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	.5%
Material p/agua	0%	0%	0%	0%	0%	0%	.5%	2%	2.5%
Totales					23.0%				24.5%

CUADRO No. 5 FORMACION DE GRUPOS

Tipos de grupos	%
Dirigidos	6
Espontáneos	94
Total	100

Composición genérica.

	%	Edad integrantes	No. de integrantes
Grupos masculinos	9	Todas	2-4
Grupos femeninos	24	Todas	2-7
Grupos mixtos	67	Todas	2-8

ROLES DENTRO DE LOS GRUPOS

GRUPOS MIXTOS

Líderes	%
Femeninos	53
Masculinos	15
Indefinidos	32

Segundos	%
Femeninos	24
Masculinos	10
Indefinidos	56

Segregados	%
Femeninos	29
Masculinos	12
Indefinidos	59

Bufón	%
Femeninos	9
Masculinos	9
Indefinidos	82

ATMOSFERA

Grupos femeninos	%		%
Cálida	88	Cordial	75
Fría	12	Hostil	25
Total	100		100
Grupos masculinos	%		%
Cálida	0	Cordial	0
Fría	100	Hostil	100
Total	100		100
Grupos mixtos	%		%
Cálida	78	Cordial	74
Fría	12	Hostil	26
Total	100		100

COHESION

Grupos	Femeninos	Masculinos	Mixtos
Menor	35%	34%	35%
Mayor	48%	66%	48%
Inespecífica	17%	0%	17%

**C. NOTAS DE CAMPO
DESCRIPCION Y ANALISIS DE ACTIVIDADES
DIALOGOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DEL GENERO**

Los datos que a continuación se describen, son ejemplos que fueron extraídos de las notas de campo, realizadas durante la segunda fase de la investigación (20 sesiones de dos horas cada una). Se incluyen únicamente aquellos fragmentos relevantes y frecuentes para proporcionar una explicación acerca del desarrollo del género infantil.

Modo de presentación de cada ejemplo y significado de los símbolos.

1. Etiquetación genérica. Definida como la capacidad de categorizar dibujos de hombres y mujeres.
2. Identidad genérica. Definida como autocategorización dentro de uno u otro género.
3. Estereotipos del rol genérico. La conciencia de los niños de la existencia de diferentes roles sexuales en las actividades adultas y en las diferencias en los juguetes infantiles.
4. Participación de la madre cuidadora en el desarrollo del género. Diálogos o comentarios de la madre cuidadora relacionados con el desarrollo del género.

Dentro de cada categoría general se incluyen diversos ejemplos, cada uno de ellos se clasifica dentro de un rubro. En cada episodio se anota: a) La edad de los participantes; b) El nombre; c) Se hace una contextualización de cada situación anotada entre paréntesis en aquellos episodios que son poco claros; d) El inicio y final de cada episodio se indica con diagonales; e) Al final de los ejemplos de cada categoría general se agrega entre comillas, un comentario del investigador relacionado con el desarrollo del género.

La clasificación empleada tuvo como fin ubicar los ejemplos para no presentarlos como un simple listado. Tanto la clasificación como el análisis le dan una particularidad diferente a la forma en que se ha venido presentando la descripción de los datos, sin embargo las características de éstos lo justifican.

1. ETIQUETACION GENERICA

a) Clasificación genérica a través de rasgos físicos.

/José Luis (4 años) me pregunta:

José Luis	- "¿Diego tiene bigote?"
Investigador	- "No, no tiene"
José Luis	- "Si tiene, mi papito tiene bigote"
Luis Enrique (4)	- "Mi papito también tiene"/

"La clasificación es la etapa previa al desarrollo de la identidad genérica, es producto de la observación de diferencias externas y evidentes entre los sexos. José Luis se percató de esta

diferencia aludiendo a la existencia del bigote, suponemos que antes de formular la pregunta tuvo que darse cuenta que Diego pertenece al grupo masculino, igual que su padre."

2. IDENTIDAD GENERICA

a) Formación de parejas.

/José Luis (4 años) -"Me voy a casar"
 Investigador -"¿Con quien?"
 José Luis -"Con Angélica"
 Investigador -"¿Cuándo?"
 José Luis -"Ayer"/

/Ana Karen (5 años) le pregunta a Luis Enrique (4 años) con tono de enojo:
 Ana Karen -"¿Soy tu novia? si Luis, dime ¿Soy tu novia?"
 (Luis no responde)/

"En ambos episodios se muestran situaciones que eran bastante frecuentes en la casa de cuidado, es decir la búsqueda de parejas. Dentro del desarrollo del género, la elección y reconocimiento de algún miembro del sexo opuesto como posible compañero(a) amoroso, significa una etapa en el proceso de identidad genérica. Esta etapa queda ejemplificada en los episodios anteriores, en su forma más rudimentaria".

b) Descubrimiento de diferencias sexuales.

/(Nidia (4 años) se encuentra jugando en el piso con Isela (4 años), quien mete la mano debajo de la ropa de Nidia.)
 Nidia -"Ahora con Luis Enrique (4)"
 (Isela va con Luis Enrique y le toca el pene, ambos se ríen, la madre cuidadora los descubre y va con ellos.)
 Madre cuidadora -"¿Qué pasó?"
 Luis Enrique -"Me agarró el tilín"
 Madre cuidadora -"¿Porqué le agarraste el tilín, quieres conocerlo?. Pues te lo voy a enseñar"
 (Lleva a Luis e Isela al baño y enseña el pene de Luis a Isela).
 Madre cuidadora -"Ese es el tilín, por ahí hace pipí, tú no tienes, pero no debes agarrárselo, es su cuerpo, nadie tiene derecho a agarrar el cuerpo de los demás."/

"Este episodio nos permite señalar varias cuestiones: los infantes de la casa de cuidado investigada (todos menores de 6 años), son concientes de las diferencias existentes entre el sexo masculino y femenino; este conocimiento lo verifican a través de juegos; a pesar que la madre cuidadora enseña directamente los indicadores externos de tales diferencias físicas, muestra tabúes en su forma de llamar al miembro masculino y descalifica la exploración infantil, a menos que ella se encuentre vigilándola. Este último comentario se concluyó a partir de otros ejemplos observados, en los que la madre cuidadora evitaba que

los infantes observaran a sus compañeros (principalmente a los del género opuesto) a través de una rendija que se encontraba en el baño de la casa de cuidado diario; ocurría algo semejante cuando varios infantes entraban al baño al mismo tiempo y cerraban la puerta".

c) Masculinidad vs. femineidad.

/Rocío (3 años), se acerca a los grupos de juegos formados exclusivamente por integrantes masculinos, siempre y cuando haya golpes, por ejemplo; luchas, box, empujones, etc.)

Luis Enrique (4), José Luis (4) y Eder (4) se encuentran jugando a las luchas en la alfombra, Rocío se avienta al grupo de niños, la intención es que le permitan participar en el juego, los niños la rechazan, además, le pegan para que se vaya de ahí./

/(Frecuentemente ocurría que cuando se formaban grupos con integrantes femeninos, la entrada de un niño significaba que este jugara roles de subordinación hacia el género femenino, Pépe era uno de los niños que con mayor frecuencia ingresaba a estos grupos).

Pepe (4 años) -"Puedo jugar con ustedes"

Nidia (4 años) -"Si, pero tu eres el bebé"

Pepe -"Está bien"

Cuando Pépe llora o finge llorar las niñas lo golpean, además, lo obligan a comer, utilizando un pedazo de madera como mamila, no obstante, Pépe no se separa del grupo./

"En ambos episodios, podemos notar diferentes matices en los roles tradicionales de femineidad y masculinidad: en el primero de ellos, una niña muestra conductas varoniles y solicita la participación en juegos típicamente masculinos, la reacción del grupo es una manifestación del rechazo de ellos hacia las niñas, su rechazo puede significar el "no juegas porque eres niña", ya que cuando algún varón manifestaba su deseo de jugar los otros infantes lo aceptaban (de no ser aceptado un nuevo integrante estaríamos observando una especie de protección de la interacción y no de cuestiones genéricas). A partir de este episodio, podemos decir que los niños se sienten integrantes de un grupo diferente al de las niñas y son conscientes de los diferentes tipos de juegos que ejecuta cada grupo genérico. En cuanto al segundo episodio: podemos señalar que también las niñas practican juegos de tipo estereotipado, tener bebés y darles de comer es un ritual común en los juegos femeninos, es curioso que la llegada de un integrante al grupo, en este caso del género opuesto, provoque la asignación de un rol de subordinado, en vez de colocarle el papel de padre. Hipotetizamos que las niñas permiten la entrada del niño a condición de que les sea útil en el juego".

"La reacción de los grupos masculinos vs. los grupos femeninos, ante la llegada de un integrante del género opuesto es muy diferente: los niños ni siquiera la permiten, rechazan la entrada del género opuesto: las niñas en cambio, asimilan rápidamente al visitante masculino, pero de antemano le tienen asignado un rol de subordinación, lo hacen llorar y después le pegan por hacerlo. Es curioso notar que al integrante del sexo opuesto le asignan

un rol que todas ellas rechazan (ser bebé), tal vez porque es el que continúan teniendo dentro de su hogar”.

3. ESTEREOTIPOS DEL ROL GENERICO

a) Uso del chantaje femenino.

/José Luis (4 años) dialoga con Angélica (3 años):

José Luis -"Dame de tus cubos"
 Angélica -"Si, pero nos casamos mañana"
 José Luis -"Esta bien"

(Juegan juntos y se dicen esposo y esposa en lugar de usar sus nombres.)/

/Angélica (3 años) -"Novio, ¿me bajas a Bambi?"

(Ella alcanza perfectamente el juguete, sin embargo, José Luis (4 años) le obedece.)/

(Con frecuencia Angélica hacía uso de este tipo de estrategia para evitar el castigo de la madre cuidadora; ya que el juguete deseado, en este caso Bambi, pertenecía al grupo de materiales que sólo podían ser utilizados con el permiso explícito de la madre cuidadora. Angélica utilizaba cierta forma de chantaje con José Luis a quien llamaba novio cuando requería de algo, acompañando su petición de gestos y entonación particulares que la hacían parecer una "mujer adulta" cuando hace uso del chantaje).

“Al género femenino se le atribuyen una serie de características, entre ellas se encuentra el uso del chantaje sentimental para proveerse de lo que necesita (dinero, afecto, permisos, etc.). Aunque las niñas de la casa de cuidado eran aún muy pequeñas, utilizaban este recurso con el género opuesto y con los adultos. Con esto no queremos decir que el estereotipo queda comprobado y que todas las mujeres, incluso en la infancia, saben emplear el chantaje sentimental; nos parece que este recurso es producto de algún tipo particular de educación en el hogar, que puede reforzarse en la casa de cuidado”.

b) Maternidad.

/(José Luis (4) y Angélica (3) juegan a ser esposos, su hijo es René (muñeco), se pelean por cargar al bebé:)

Angélica -"yo me lo llevo porque es bebecito"
 (José Luis accede)/

“Si bien Angélica manifiesta el conocimiento de roles tradicionalmente asignados al género femenino, es decir, dejar el cuidado de los hijos más pequeños a la madre, es importante resaltar que José Luis no acepta esto y lo muestra en su intento por cuidar al "bebé", y con ello nos permite señalar que aunque algunos estereotipos genéricos se manifiestan en la infancia, no están completamente establecidos en alguno de los géneros, este ejemplo nos permite notar la complejidad del proceso genérico”.

/Angélica (3 años) me pregunta:

Angélica -"¿Tienes hijos?"

Investigador -"No"

(Isela (4 años) interviene)

Isela -"yo si tengo hijos"

Investigador -"¿Cuántos?"

Isela -"Dos niñas"/

"Angélica corrobora roles establecidos (mujeres más grandes tienen hijos) o tal vez continúa tratando de formarse una imagen del investigador, ya que al inicio de las sesiones varios infantes preguntaban con frecuencia si iba a recoger a alguno de los niños. Si bien ambas opciones pueden ser válidas nos inclinamos por la primera, debido a que este ejemplo se presentó cuando la investigación ya estaba muy avanzada (sesión 15). Isela por su parte, identifica el rol femenino y se coloca como partícipe de él, tal comentario manifiesta el conocimiento de su género y la identificación con él."

/El niño más pequeño del grupo (Diego de 2 años) es segregado por un niño de mayor edad (Luis Enrique de 4 años), se acerca una de las niñas (Susi de 3 años) y golpea a Luis Enrique./

/Ana Karen (5 años) se le acerca a Diego (2 años) y le ayuda a pintar en el pizarrón y comenta:

Ana Karen -"Mira al Diego, me gusta porque está chiquito"

Después ayuda a Alejandro (3 años) a transportar un pizarrón y un borrador a su lugar./

/Se mete al salón una pequeña paloma, lo cual llama la atención de los infantes:

Angélica (3 años) -"Ven palomita"

Luis Enrique (4 años) -"No, vete"

Angélica -"No le digas que se vaya, cállate"/

"Los tres episodios anteriores son ejemplos de las conductas de protección a infantes más pequeños y a animales, que mostraban las niñas de la casa de cuidado. Estas conductas han sido estereotipadas socialmente y se le atribuyen al género femenino, están relacionadas con otros estereotipos más; el cuidado materno y sus connotaciones de ternura, protección y compasión hacia los más desvalidos."

4. PARTICIPACION DE LA MADRE CUIDADORA EN EL DESARROLLO DEL GENERO

Dentro de este apartado se incluyen los diálogos o comentarios de la madre cuidadora, que están relacionados con sus creencias y expectativas hacia uno u otro género.

a) Creencias con respecto al desarrollo infantil.

/(La madre cuidadora regaña a Pepé (4 años), cuando éste le avienta uno de los trabajos

(rompecabezas) a Giancarlo (3 años), al término de esta situación comenta:
Madre cuidadora -"Como es niño después será más difícil que se corrija"/

"A partir de este comentario podemos decir que la madre cuidadora concibe el desarrollo de cada género como procesos diferentes. El varón, según ella, es instituido en la infancia, después no pueden darse cambios o "correcciones" como ella les llama. Detrás de esta suposición puede extraerse otra creencia: que la infancia es la etapa de moldeamiento del carácter y de la personalidad. En cuanto al género femenino, concibe su desarrollo como un proceso en constante transformación. Nos preguntamos ¿cuáles serán las implicaciones de esta conceptualización?. El trato será más represivo hacia los varones y permisivo para las mujeres. Otros datos nos permitirán corroborar nuestra hipótesis."

b) Creencias con respecto a la crianza infantil.

/(Con respecto a una de las niñas (Isela de 4 años) que muestra frecuentemente conductas típicamente masculinas, por ejemplo: participación en juegos rudos, agresividad, etc., la madre cuidadora me comenta:)

Madre cuidadora -"Su mamá debe cuidarla como niña. Ella es femenina porque es coqueta, pero es machorra porque juega con sus primos"/

"El comentario de la madre cuidadora nos permite deducir por lo menos tres cuestiones: por un lado separa el cuidado que los padres deben darles a las niñas, del de los niños; además, supone que el hecho de ser coqueta es suficiente para atribuir al infante el rasgo de femineidad; finalmente, la madre cuidadora deduce que la muestra de conductas típicamente masculinas son el efecto de que la niña juegue con sus primos (todos ellos del género masculino)."

c) Asignación de actividades.

(En la casa de cuidado diario una de las reglas establecidas por la madre cuidadora es limpiar el mantel individual que los infantes utilizan para comer y colocarlo en su sitio, esta regla opera en ambos géneros. Sin embargo, notamos diferencias en el modo de cumplirla.)

/Giancarlo (3 años) y José Luis (4 años) limpian el mantel con mayor cuidado que el resto del grupo, tardan aproximadamente tres minutos en hacerlo; por su parte, las niñas solo sacuden el mantel, no lo limpian./

"A partir del episodio anterior (que se repetía con mucha frecuencia), podemos hablar de diferencias en el modo de realizar actividades tradicionalmente asignadas al género femenino, independientemente de si éstas actividades eran o no asignadas con el fin de institucionalizar diferencias genéricas. Tales episodios muestran una ruptura con lo esperado; los niños ejecutan con mayor cuidado esta actividad que las niñas."

“Evidentemente, es necesario indagar lo que ocurre en el hogar; por ejemplo, cuáles son las actividades que se les asignan a los infantes, y su frecuencia, con el fin de investigar si estas se encuentran atravesadas por algún discurso genérico.”

/(Nos encontramos en una de las funciones de teatro guiñol presentadas por maestras jubiladas, enviadas de la Delegación Venustiano Carranza). Se cae un poco de paja del material empleado por las maestras jubiladas, la madre cuidadora manda a Pepe (4 años) a barrer y recoger la basura, esta orden no produce ninguna objeción en él, ni burlas de los demás infantes./

“Tomando en cuenta este último episodio, es importante señalar que la generalización de las reglas y actividades propuestas por la madre cuidadora, proporciona una educación igualitaria para ambos géneros, que suponemos pretende conseguir cierta equidad en cuanto a la asignación de actividades de tipo doméstico.”

D. DESCRIPCION DE RESULTADOS DE ENCUESTA

El objetivo general de la encuesta fue identificar las significaciones bajo las cuales esta siendo estructurado el género del infante en su hogar, a través de un análisis de diversas áreas en las que los padres manifiestan determinadas creencias, actitudes y expectativas hacia el género. Enseguida presentamos la descripción de resultados obtenidos de las respuestas de padres o tutores y madres a la encuesta (Gráficas en Anexo 5).

A) DATOS DEMOGRAFICOS.

FIG. 1 EDAD DE AMBOS PADRES

En cuanto a los padres que componen la muestra (11) tenemos que: 45% se encuentran en el rango de 21 a 25 años; 18% en el de 26 a 30; 18% en el de 31 a 35; 9% en el rango de 46 a 50 años y otro 9% en el de 41 a 55. Edad de las madres (15): 20% entre 21 y 25 años; 40% entre 26 y 30; 20% entre 31 y 35 años; 7% entre 36 y 40; otro 7% entre 41 y 45 y en el último rango (46 a 50) otro 7%.

La comparación de la edad de los padres vs. la edad de las madres nos indica que: es mayor el porcentaje de padres que se ubican en el rango de 21 a 25 años (45% de los padres vs. 20% de las madres); en cuanto al rango de 25 a 30 años encontramos la situación inversa (madres 40% vs. padres 18%); en el tercer rango de edades (31 a 35 años), la diferencia aunque mínima se inclina del lado de las madres (ellas 20% y los padres 18%); es significativo ver el rango de 36 a 40 años, ya que no aparece del lado de los padres y 7% de las madres se ubican dentro de éste; lo mismo ocurre con el de 41 a 45 años, ningún padre aparece dentro de él y si 7% de las madres; en lo que respecta al rango de 46 a 50 años, hallamos que el porcentaje de los padres es mayor que el de las madres (padres 9% vs. madres 7%); finalmente, no hay ninguna madre en el rango de 51 a 55 años y si 9% de los padres.

FIG. 2 BRECHA GENERACIONAL ENTRE PAREJAS

De las 11 parejas encuestadas tenemos que: 5 tienen una diferencia de un año entre hombre y mujer, de ellas, en un caso la mujer es mayor que el hombre; 3 parejas se separan por 2 años, en 2 casos, la mujer es la de mayor edad; sólo hay una pareja que se separa por 3 años, el hombre es mayor; hay una con diferencia de 5 años él es el de mayor edad; finalmente hay una pareja que se separa por 8 años la mujer es la de mayor edad.

FIG. 3 TIPO DE UNION

Encontramos que 67% de las parejas usuarias están unidas por matrimonio civil y religioso, 13% por civil y el resto de la población (20%) son solteros.

FIG. 4 ESCOLARIDAD DE AMBOS PADRES

Los datos indican, en cuanto a los padres, que de 11 que componen la muestra: 27% tienen estudios de primaria; 27% de secundaria; 27% de preparatoria; 9% comerciales y 9% de licenciatura. En cuanto a las madres, tenemos que: 27% cuentan con primaria; 27% con secundaria; 7% nivel de preparatoria; 27% con estudios comerciales y 13% cuentan con estudios a nivel licenciatura.

La comparación de la escolaridad de padres vs. madres nos indica: que en ambos grupos, primaria y secundaria tienen un porcentaje de 27%; podemos ver que los padres superan a las madres en cuanto a estudios de preparatoria (padres 27% y madres 7%); por otro lado, en lo que respecta a estudios comerciales, las madres superan el porcentaje de los padres (madres 27% y padres 9%), lo mismo ocurre en nivel licenciatura (madres 13% y padres 9%).

FIG. 5 OCUPACION DE AMBOS PADRES

En cuanto a los padres: 9% son desempleados; 82% trabajan como empleados y 9% como obreros. Madres: 27% se encuentran desempleadas; 67% trabajan como empleadas y 6% como obreras.

Al hacer la comparación entre la ocupación de los padres y las madres, hallamos lo siguiente: en lo que respecta a la población desempleada, son más las madres que se encuentran en esta situación (27%) que los padres (9%).

Hay un mayor porcentaje de padres que trabajan como empleados (82% padres y 67% madres); por último el dato porcentual indica un valor mayor de padres que trabajan como obreros que de madres (padres 9% vs. madres 6%), sin embargo este dato no representa una diferencia importante si consideramos la frecuencia cruda (1 obrero para cada grupo).

B) FECUNDIDAD.

FIG. 6 NUMERO DE HIJOS POR FAMILIA

De 15 familias que componen la muestra: 9 tienen un solo hijo; 2 tienen 2 hijos y 3 tres hijos.

FIG. 7 EDAD DEL PRIMER EMBARAZO

Los resultados indican que: 4 madres tuvieron su primer embarazo entre los 16 y 20 años; 6 entre 21 y 25; 3 entre 26 y 30 años y únicamente 1 entre los 31 y 35 años.

La frecuencia más alta se encuentra en el segundo rango de edades, es decir, 21 - 25 (6 madres).

FIG. 8 ESPACIAMIENTO ENTRE PRIMERO Y SEGUNDO HIJO

De 15 familias consideradas, una respondió que entre el 1ro y 2do hijo hay un espaciamiento de 1 año; 2 familias indican que es de 2 años; 1 de 4 años y una más de 5 años.

Como puede verse, el tiempo de espaciamiento que muestra mayor frecuencia es el de 2 años.

C) DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES AL INTERNO DEL HOGAR.

FIG. 9 DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES POR GENERO (PADRES)

Podemos ver: que las actividades de aseo del hogar y preparación de alimentos, son realizadas exclusivamente por la mujer en 13 unidades, en ninguna exclusivamente por el hombre y en una las realizan ambos; en lo que respecta a las de custodia y crianza de los hijos, 2 son las unidades familiares donde los padres las realizan solos, 3 donde lo hace la madre exclusivamente y 8 donde son ambos; en cuanto a las actividades de juego y educación de los hijos, en ninguna familia el padre se encarga de esto solo, en una la madre y en 12 ambos; finalmente, las actividades de proveedor de ingresos económicos, 10 padres y una madre se encargan de esto solos y en 2 familias estas actividades son compartidas por ambos.

Una comparación de los datos obtenidos para cada grupo de actividades nos permite decir que: las actividades de aseo y preparación de alimentos son efectuadas en la mayoría de los casos (13 de 15) por las madres; las de custodia y crianza son distribuidas en las 3 categorías, sin embargo, la mayoría se encuentra en la de ambos (8), las de juego y educación, quien se encarga de llevarlas a cabo son ambos padres, en la mayoría de las familias (12); y finalmente, las actividades relacionadas con proveer ingresos económicos,

son llevadas a cabo por el padre (10 de 15 hogares) en mayor medida que por la madre exclusivamente o por ambos.

FIG. 10 DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES POR GENERO (MADRES)

Las actividades relacionadas con aseo del hogar y preparación de alimentos, son efectuadas por la madre en 14 hogares, en ninguno son realizadas exclusivamente por el padre y sólo en uno son ejecutadas por ambos; las de custodia y crianza de los hijos, en un hogar las realiza exclusivamente el padre, en 7 la madre y en 6 ambos; las actividades relacionadas con juego y educación de los hijos, en ninguna familia las realiza el hombre solo, en 3 la mujer y en 12 son efectuadas por ambos; finalmente en lo que se refiere a las actividades encaminadas a proporcionar ingresos económicos a la familia, en 12 casos el hombre es el único encargado de ello, en uno la mujer y en 1 ambos.

Una comparación de las frecuencias de ocurrencia de cada una de las actividades nos indica: que en aseo y alimentación, la madre alcanza mayor frecuencia que el padre (14); las actividades de custodia y crianza mantienen un equilibrio entre frecuencia con respecto a la madre y con respecto al padre, las de juego y educación ambos es la categoría con mayor puntaje (12); por último, en proveedor, la frecuencia mas alta la hallamos en el padre (12).

FIGS. 9 - 10 DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES POR GENERO (PADRES Y MADRES)

La comparación de las gráficas 9 y 10 nos permite ver que: existe una ligera diferencia entre las respuestas de padres o tutores y madres; la mujer sola es la encargada de las actividades de aseo y alimentación en la mayoría de las familias (13 según los padres y 14 según las madres); las actividades de custodia y crianza están distribuidas en las 3 categorías, en padres, madres y ambos (sin embargo, es mayor ambos en padres y mayor la frecuencia de mujer en las respuestas de las madres); en juego y educación existe una participación de ambos padres en la mayoría de las familias (12 en padres y 12 en madres) y por último, el padre o tutor es el proveedor principal de ingresos económicos (sin embargo es mayor la frecuencia en las respuestas de las madres y menor en las de los padres, 12 en ellas y 10 en ellos).

FIG. 11 PERSONAS LLEVAN INFANTE A C.C.D.

De 15 familias: en 12 casos la madre es quien lleva al infante; en ninguna lo lleva el padre o el abuelo y en 3 la abuela es quien se encarga de ello. Podemos ver que en la mayoría de las familias, quien se responsabiliza de llevar al infante a la casa de cuidado es la madre.

FIG. 12 PERSONAS RECOGEN INFANTE DE LA C.C.D.

En 8 de las 15 familias encuestadas la madre es quien recoge al infante; en 2 el padre; en 4 la abuela y en un caso quien se encarga de esto es otra persona.

Como puede verse, en la mayoría de las familias (8), la persona que recoge al infante de la casa de cuidado es la madre.

FIG. 13 PARTICIPACION DEL HOMBRE EN ACTIVIDADES DOMESTICAS

Los datos indican que: 13 padres y 10 madres respondieron que el hombre sí participa en las actividades domésticas, 2 padres y 2 madres respondieron que no y 3 madres no contestaron.

FIG. 14 MIEMBROS ENCARGADOS DEL INGRESO ECONOMICO

Podemos ver que: en 3 unidades quien se encarga de esto es el padre exclusivamente, en 1 la madre exclusivamente y en 11 ambos padres participan en esta actividad.

FIG. 15 MIEMBROS ENCARGADOS DE ADMINISTRAR EL GASTO FAMILIAR

En ninguna familia esta actividad es efectuada por el padre exclusivamente: en 6 lo es por la madre sola y en 9 por ambos.

D) CREENCIAS Y OPINIONES RELACIONADAS CON EL GENERO.

FIG. 16 CONCEPTO DE ADULTEZ POR GENERO (PADRES)

Los datos indican que: 5 padres eligieron la opción "a" (ser económicamente independiente) como el concepto que define a la adultez, 2 de ellos eligieron esta opción como propia de la adultez en el hombre exclusivamente y 3 como propia para ambos géneros; 4 eligieron la opción "b" (vivir solo), 2 de ellos la consideran esta como la que define la adultez en el hombre y 2 de ambos géneros; 6 definieron a la adultez como casarse y tener hijos (c), 2 de ellos consideran esta definición adecuada para el varón exclusivamente y 4 como apropiada para ambos; 7 padres eligieron el concepto "d", es decir, resolver los problemas por sí mismo, de ellos, 2 piensan que esta definición es más conveniente para el hombre y 5 para ambos; 5 definen la adultez como tener una carrera profesional y ejercerla (e), uno la considera una definición exclusivamente masculina y 4 como propia para definir la adultez en ambos géneros; 7 escogieron la opción "f", es decir, ser emocionalmente estable, 2 de ellos la consideran propia del hombre y 5 de ambos géneros; 5 padres eligieron la opción "g" (ser mayor de edad), 1 como propia del hombre y 4 de ambos géneros; por último, 6 padres consideran que todos los conceptos mencionados definen a la adultez en ambos géneros (h).

Varias cuestiones pueden destacarse de esta gráfica:

Todas las opciones fueron elegidas; las opciones con mayor frecuencia son "c" (casarse y tener hijos), "d" (resolver los problemas por sí mismo), "f" (ser emocionalmente estable) y "h" (todas las mencionadas); ningún padre considera alguna opción como exclusiva del

género femenino: dentro de cada opción, "ambos géneros" es el que tiene mayor frecuencia; la opción "h" fue la única donde no se anotó al género masculino como exclusivo.

FIG. 17 CONCEPTO DE ADULTEZ POR GENERO (MADRES)

Tenemos que: 6 madres eligieron la opción "a" (ser económicamente independiente) como el concepto que define a la adultez, para el caso de ambos géneros; 5 madres consideran que el hecho de vivir solo (opción b) define la adultez, 3 en hombre y 2 en ambos; 8 eligieron la opción "c" (casarse y tener hijos) como el concepto que define la adultez, de ellas, 1 considera este concepto propio del hombre, 2 de la mujer y 5 de ambos géneros; 10 madres prefirieron la opción "d" (resolver los problemas por sí mismo) como el concepto que define la adultez, 1 como propio del hombre, 1 de la mujer y 8 de ambos géneros; de las 5 que eligieron la opción "e" (tener una carrera profesional y ejercerla, todas consideran que esta definición de adultez es apropiada para ambos géneros; lo mismo ocurrió con la opción "f" (ser emocionalmente estable) las 9 madres que eligieron esta opción, la consideran propia de ambos géneros; la opción "g" (ser mayor de edad) fue escogida por 4 madres, 1 de ellas piensa que esta define la adultez del hombre y 3 que de ambos; sólo 3 madres escogieron la opción "h" (todas las anteriores) como convenientes para definir la adultez de ambos géneros.

En general, la gráfica revela lo siguiente: todas las opciones fueron elegidas; la opción con mayor frecuencia es "f" (ser emocionalmente estable) y "d" (resolver los problemas por sí mismo); aunque las tres opciones de respuesta dentro de cada concepto fueron consideradas, la que alcanza mayor frecuencia es la de ambos, en todos los casos, excepto en la opción "b" (vivir solo) que es considerada como más adecuada para definir la adultez en el género masculino.

FIGS. 16 -17 CONCEPTO DE ADULTEZ POR GENERO (MADRES Y PADRES)

La comparación de las figuras 16 y 17, nos permite decir lo siguiente: considerando las 3 opciones que podían ser elegidas para cada uno de los conceptos de adultez; los padres eligieron a hombre y ambos en la mayoría de los casos y en ninguno a la mujer exclusivamente; las madres eligieron las 3 opciones pero en la mayoría a ambos; en los únicos conceptos que las madres eligieron a la mujer fue en "c" y "d" (casarse y tener hijos y resolver los problemas por sí mismo, respectivamente).

FIG. 18 VINCULACION DEL HOMBRE EN ACTIVIDADES DE TIPO DOMESTICO

La gráfica 18 representa la opinión de padres o tutores y madres hacia la vinculación del hombre en las actividades domésticas dentro del hogar.

Los datos indican que de los 14 padres o tutores y de las 15 madres que componen la muestra: 13 padres y 14 madres están a favor de que el primero participe de las actividades domésticas; 1 padre y 1 madre están en contra.

FIG. 19 SITUACIONES EN QUE EL HOMBRE DEBE VINCULARSE EN LAS ACTIVIDADES DOMESTICAS

La gráfica 19 muestra la opinión de los padres o tutores y de las madres con respecto a las situaciones en que el hombre debe participar en las actividades domésticas dentro del hogar. Los datos indican que: de los 14 padres o tutores y de las 15 madres: 1 madre considera que esto debe ocurrir cuando ella trabaja; ninguna madre o padre opinan que debe ocurrir cuando él trabaja; 11 padres y 12 madres consideran que el hombre debe participar junto con la mujer siempre; 1 mujer respondió que la mujer debe realizar estas actividades sola en todos los casos; un padre y una madre consideran otras opciones a las mencionadas y 2 padres no contestaron.

FIG. 20 HOMBRE RESPONSABLE EXCLUSIVO DEL INGRESO ECONOMICO

Tenemos que: 4 padres y 2 madres están de acuerdo con que el hombre sea el único responsable; 9 padres y 12 madres no lo están; 1 padre y 1 madre no contestaron.

FIG. 21 CONVENIENCIA DEL TRABAJO FEMENINO

Tenemos que: 12 padres y 13 madres respondieron que sí es conveniente que la mujer trabaje, contra 1 padre y 1 madre que respondieron que no, 1 padre y 1 madre no contestaron.

FIG. 22 RAZONES DE INGRESO AL TRABAJO DE AMBOS PADRES

Las respuestas indican que: 4 madres colocan como la principal razón de su ingreso al trabajo la superación económica y profesional, ningún padre comparte esta opinión; 5 padres y 4 madres responden que la principal razón fue la necesidad económica; 2 madres dicen que para apoyar a su pareja; 5 padres y 1 madre que por deber; finalmente, 4 padres y 4 madres no contestaron.

La comparación entre las respuestas de los padres y de las madres indican que: las opciones con mayor frecuencia en los padres son necesidad económica y deber; en las madres las opciones con mayor frecuencia son, superación económica y profesional y necesidad económica; ningún padre consideró como una razón para trabajar la superación económica y profesional y el apoyar a la pareja; sólo una madre ingreso al trabajo por deber; es alto el número de padres y madres que no contestaron (4 para cada grupo).

FIG. 23 PREPARACION EDUCATIVA EN MUJER IGUAL QUE EN HOMBRE

Los datos indican que: 13 padres y 15 madres están de acuerdo con la igualdad en este aspecto, sólo un padre no lo está.

FIG. 24 IMPORTANCIA DE LA EDUCACION DE HIJOS

Podemos ver que: 14 padres y 15 madres (es decir toda la muestra) opinan que la educación de sus hijos tiene mucha importancia.

FIG. 25 PRIVILEGIOS EDUCATIVOS HACIA HIJOS(AS)

La gráfica 25 representa la opinión de padres o tutores y de madres, con respecto a la concesión de privilegios educativos hacia hijos, en función del género y del orden de nacimiento.

Tenemos que: 4 padres y 3 madres permitirían privilegios educativos al hijo(a) mayor; 1 padre y 1 madre al hijo(a) menor; 2 padres al varón; 1 padre al varón mayor; 1 padre y 1 madre a la mujer; 5 padres y 9 madres respondieron que no tienen preferencia hacia ninguno; 1 madre no contestó.

FIG. 26 RAZONES DE SEPARACION DE HIJOS(AS) DE FAMILIA (PADRES)

La gráfica 26 representa la opinión de los padres o tutores con respecto a las razones que justificarían la separación de los hijos, las hijas y de ambos de la familia de origen.

Los datos muestran que: 10 padres (6 para hija y 4 para ambos) eligen al matrimonio como la razón de la separación de la familia; 8 padres (5 para su hijo y 3 para ambos) escogen la independencia económica; 11 (1 para hijo, 1 para hija y 9 para ambos) eligen la madurez emocional como la razón principal; 10 (1 para hijo y 9 para ambos) opinan que una de las razones principales es la actividad profesional; 2 padres no contestaron.

La frecuencia más alta para hijo está en la independencia económica; para hija en matrimonio y para ambos en madurez emocional y actividad profesional; ningún padre eligió al matrimonio como la razón de separación del hijo (exclusivamente); ningún padre eligió independencia económica y actividad profesional como la razón de separación de la hija.

FIG. 27 RAZONES DE SEPARACION DE HIJOS(AS) DE FAMILIA(MADRES)

Las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma: 7 madres (1 para hijo, 2 para hija y 4 para ambos) eligieron al matrimonio como la razón principal de la separación de la familia; 5 madres (3 para hijo y 2 para ambos) eligieron la independencia económica; 8 madres (para ambos) eligieron la madurez emocional; 7 madres (1 para hijo y 6 para ambos) eligieron la actividad profesional.

FIGS. 26 - 27 RAZONES DE SEPARACION DE HIJOS(AS) DE FAMILIA (PADRES Y MADRES)

La comparación de las gráficas 26 y 27 nos indica que: ambos grupos concuerdan en que las razones principales de separación de ambos géneros son la madurez emocional y la actividad profesional; la frecuencia hacia el matrimonio como razón de separación de las hijas es mayor en los padres que en las madres (6 de padres vs. 2 de madres).

FIG. 28 CARACTERISTICAS QUE DIFERENCIAN A NIÑOS DE NIÑAS

La gráfica 28 representa la opinión de padres o tutores y madres, con respecto a las características que diferencian a los niños de las niñas independientemente de lo biológico.

Los datos indican que: 5 padres y 1 madre opinan que los niños se diferencian de las niñas en que son menos cariñosos; 3 padres y 2 madres en que son más independientes; 6 padres y 6 madres piensan que los niños son más traviosos; 5 padres y 1 madre que son más fuertes; 9 padres y 8 madres en que los juegos de ellos son más rudos; 2 padres y 4 madres opinan que no hay diferencias significativas y 1 padre considera otra opción no mencionada por nosotros.

En general, podemos decir que: la mayor parte de padres y madres consideran que existen diferencias entre niños y niñas; padres y madres concuerdan en considerar que los niños son más traviosos y sus juegos más rudos que los de las niñas.

FIG. 29 CARACTERISTICAS EN QUE DIFIEREN HOMBRES DE MUJERES

Tenemos que: 3 padres y 5 madres opinan que ellos mantienen económicamente a la familia; 6 padres y 4 madres opinan que los hombres se diferencian de las mujeres en que son más libres; 3 padres y 2 madres en que son más fuertes; 7 padres y 5 madres en que son más independientes; 3 padres y 2 madres opinan que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres; un padre consideró otra opción : 1 padre y 2 madres no contestaron.

La frecuencia más alta de los padres está en considerar que los hombres son más independientes y en que son más libres; para las madres en que mantienen económicamente a la familia y en que son más independientes.

E) EXPECTATIVAS HACIA INFANTES SEGUN SU GENERO.

FIG. 30 EXIGENCIAS PATERNAS DURANTE LA INFANCIA (PADRES)

Los datos nos permiten ver que: estudio es exigido por 12 padres al hijo y 11 a la hija; obediencia por 12 para hijo y 11 para hija; responsabilidad fue escogido por 13 padres para hijo y por 12 para hija; decisión fue elegido por 10 padres para hijo y por 10 para hija; el afecto es exigido por 9 padres al hijo y por 9 a la hija; libertad y autoridad tienen frecuencias iguales, 4 padres lo exigen a los hijos y 4 a las hijas en cada caso; la

independencia se exige en 10 casos a los hijos y en otros 10 a las hijas; finalmente, los principios morales fueron escogidos por 12 padres como exigencia hacia el hijo y por otros 12 hacia la hija.

La frecuencia más alta se encuentra en responsabilidad para ambos géneros, además de principios morales para hijas; las más bajas están en libertad y autoridad en ambos géneros.

FIG. 31 EXIGENCIAS PATERNAS DURANTE LA INFANCIA (MADRES)

Los datos nos permiten ver que estudio es exigido por 13 madres hacia hijo y por 12 hacia hija; obediencia por 12 hacia hijo y 11 hacia hija; responsabilidad fue escogido por 13 madres hacia hijo y por 11 hacia hija; decisión fue elegido por 10 madres hacia hijo y por 9 hacia hija; el afecto es exigido por 8 madres hacia hijo y por 8 hacia hija; libertad por 6 madres hacia hijo y 9 hacia hija; finalmente, principios morales fueron escogidos por 11 madres hacia hijo y por 11 hacia hija.

La frecuencia más alta se encuentra en estudios para ambos géneros, en responsabilidad y estudios hacia el hijo y en estudio hacia hija. Las más bajas frecuencias están en libertad y autoridad para ambos géneros.

FIGS. 30 - 31 EXIGENCIAS PATERNAS DURANTE LA INFANCIA (PADRES Y MADRES)

La comparación de las exigencias paternas durante la infancia hacia hijos e hijas de las gráficas 30 y 31, muestran tendencias semejantes: valores parecidos en estudio, obediencia y responsabilidad; un decremento de las frecuencias en decisión, afecto, hasta llegar a las dos más bajas, libertad y autoridad (esta última más baja en madres) y posteriormente un incremento en independencia, que aumenta más en principios morales, todo esto semejante para hijo y para hija.

FIG. 32 EXPECTATIVAS HACIA HIJO(A) COMO ADULTO (PADRES)

Las respuestas se encuentran distribuidas de la siguiente forma: 9 padres esperan que su hijo sea fuerte y 7 que lo sea su hija; 14 padres esperan que su hijo sea inteligente y 12 que lo sea su hija; 14 esperan que su hijo sea obediente y 12 que lo sea su hija; 11 esperan que su hijo sea independiente y 12 que lo sea su hija; 14 que su hijo sea cariñoso y 12 que lo sea su hija; 14 que su hijo sea responsable y 12 que lo sea su hija, sólo 7 esperan que su hijo sea libre durante la adultez y 5 que lo sea su hija. Como puede verse, los padres eligieron todos los rasgos de carácter y comportamiento que fueron propuestos, aunque en diferentes grados en función de la opción y del género del infante: las opciones más elegidas fueron alegre, inteligente, obediente, cariñoso y responsable para ambos géneros; las opciones menos elegidas fueron fuerte y libre; la gráfica de expectativas hacia hija es siempre menor a la de hacia hijo, excepto en lo que se refiere a independencia, donde la situación se invierte.

FIG. 33 EXPECTATIVAS HACIA HIJO(A) COMO ADULTO (MADRES)

Las respuestas se encuentran distribuidas de la siguiente forma: 11 madres esperan que su hijo sea fuerte y 9 que lo sea su hija; 13 madres esperan que su hijo sea alegre y 11 que lo sea su hija, esta frecuencia se repite en cuanto a inteligencia, obediencia, independencia y muestras de cariño; 15 madres esperan que su hijo sea responsable y 11 que lo sea su hija; 7 esperan que su hijo sea libre y 5 que lo sea su hija. En general, vemos que las madres eligieron todos los rasgos de carácter propuestos aunque en diferentes grados: la opción más elegida de expectativas hacia el hijo fue responsable y hacia hija fueron, alegre, inteligente, obediente, independiente, cariñosa, responsable; las menos elegidas fueron fuerte y libre para ambos géneros: la gráfica hacia hijas es menor que la de hacia hijos en todas las opciones.

FIGS. 32 - 33 EXPECTATIVAS HACIA HIJO(A) COMO ADULTO (PADRES MADRES)

Las gráficas 32 y 33, nos indica que: las gráficas de expectativas hacia hijo son siempre más altas que las de hacia hija; son más las madres que esperan que su hijo sea responsable que los padres; padres y madres concuerdan en esperar que ni sus hijos ni sus hijas sean fuertes y libres cuando sean adultos.

FIG. 34 EXPECTATIVAS HACIA ACTIVIDAD DE HIJOS(AS) (PADRES)

Las respuestas indican que: 4 padres opinan con respecto al hijo, que debe decidir su futura actividad; 2 padres (uno hacia hijo y otro hacia hija) consideran que la actividad es cuestión del destino; 1 padre ubica la actividad futura de su hijo dentro del estudio, juego y madurez; 2 que la actividad de la hija sea el estudio; 1 es más específico y espera que su hijo sea físico; 1 más que su hija se dedique al desarrollo deportivo; 3 padres no contestaron.

FIG. 35 EXPECTATIVAS HACIA ACTIVIDAD DE HIJOS(AS) (MADRES)

Los datos indican: 2 madres opinan con respecto a su hijo y 3 con respecto a su hija, que sus hijos deben decidir su futura actividad; 1 madre ubica la actividad de su hijo dentro del estudio, el juego y la madurez; 1 madre hacia el hijo y 6 hacia la hija esperan que estos se dediquen al estudio; 1 espera que su hijo estudie medicina o leyes; 1 madre no contestó.

Podemos ver que las expectativas hacia los hijos (varones) se distribuyen en las 4 opciones; la de las hijas en el estudio y la decisión independiente.

FIGS. 34 - 35 EXPECTATIVAS HACIA ACTIVIDAD DE HIJOS(AS) (PADRES Y MADRES)

La comparación de las figuras 34 y 35 indica que: estudio y decisión independiente son las opciones con mayor frecuencia hacia actividad futura de la hija (para padres o tutores y para

madres); las expectativas hacia el hijo no se inclinan de manera clara hacia alguna opción, la frecuencia más alta se encuentra en que él decida (en la gráfica de madres).

F) ACTITUDES HACIA LO MASCULINO Y LO FEMENINO.

JUEGOS INFANTILES

FIG. 36 ACTITUDES PATERNAS HACIA JUEGOS INFANTILES(PADRES)

Las respuestas se encuentran distribuidas de la siguiente forma: jugar con canicas, 10 padres lo consideran propio para el hijo y 4 para ambos; pelota, 2 padres lo consideran propio del hijo y 12 de ambos; carritos, 11 como propio del hijo y 3 de ambos; futbol, 6 lo piensan como juego para el hijo y 7 para ambos; luchas, 11 como propio del hijo y 3 de ambos; jugar con muñecas, 12 como propio de la hija y 1 de ambos; jugar a maquillarse, 12 como propio de las hijas; jugar a la comidita, 11 como propio de la hija y 2 de ambos; quemados 2 padres lo consideran como un juego propio para el hijo y 10 de ambos; vender objetos, 12 lo consideran propio para ambos géneros; escondidas, 3 como propio del hijo y 10 de ambos; carreras, 13 lo consideran como un juego propio para ambos géneros; hacer figuras de papel, 11 lo consideran propio para ambos; imitar a los adultos, 1 propio para el hijo y 10 para ambos.

Los juegos con mayor frecuencia para los hijos son, canicas, carritos, luchas y futbol; los de mayor frecuencia para hijas son, muñecas, maquillarse y comidita; los de mayor frecuencia para ambos, carreras, pelota, vender objetos, hacer figuras de papel, quemados, escondidas e imitar adultos.

Los juegos que no fueron considerados para el género masculino de manera exclusiva fueron: muñecas, maquillarse, comidita, vender objetos, carreras y hacer figuras de papel; los juegos no considerados para el género femenino exclusivamente fueron: canicas, pelota, carritos, futbol, luchas, quemados, vender objetos, escondidas, carreras e imitar adultos; el único juego no considerado de manera exclusiva para ambos fue maquillarse.

FIG. 37 ACTITUDES PATERNAS HACIA JUEGOS INFANTILES (MADRES)

Las frecuencias están distribuidas de la siguiente forma: canicas, 8 madres responden que este juego es propio para el hijo y 5 para ambos; pelota, 1 madre lo considera propio para el hijo y 14 para ambos géneros; carritos, 6 como adecuado para el hijo y 8 para ambos; futbol, 5 como propio del hijo y 8 para ambos; luchas, 10 madres respondieron que es un juego adecuado para los hijos 3 para ambos; muñecas, 9 para hijas y 3 para ambos; maquillarse, 10 para hija y 2 para ambos; comidita, 6 madres lo consideran propio para las hijas y 6 para ambos; quemados, 1 para hijo y 9 para ambos; escondidas, 13 madres lo consideran un juego propio para ambos géneros; carreras, 11 para ambos; hacer figuras de papel 13 para ambos y finalmente; imitar a los adultos, 12 madres lo consideran adecuado para ambos géneros.

La mayor frecuencia con respecto al hijo se encuentra en luchas y canicas; con respecto a la hija en maquillarse y jugar con muñecas; para ambos en pelota, escondidas, hacer figuras de papel e imitar a los adultos.

Los juegos no elegidos de manera exclusiva para el género masculino fueron muñecas, maquillarse, comidita, escondidas, carreras, hacer figuras de papel e imitar adultos; para el género femenino fueron canicas, pelota, carritos, futbol, luchas, quemados, escondidas, carreras, hacer figuras de papel e imitar adultos; y para ambos, ninguno.

FIGS. 36 - 37 ACTITUDES PATERNAS HACIA JUEGOS INFANTILES (PADRES MADRES)

La comparación de las figuras 36 y 37 indica que: existe una tendencia semejante en las frecuencias exclusivas hacia hijo, hija y ambos; canicas, pelota, carritos, futbol y luchas agrupan las mayores frecuencias hacia hijo de manera exclusiva; muñecas, maquillarse y comidita se agrupan hacia hijas y escondidas, carreras, hacer figuras de papel e imitar adultos, pelota y quemados, agrupan el mayor porcentaje hacia ambos géneros.

COLORES EN EL VESTUARIO

FIG. 38 ACTITUDES PATERNAS HACIA COLORES EN EL VESTUARIO DE LOS HIJOS (PADRES)

Los datos indican lo siguiente: en cuanto al color verde militar, 5 padres opinan que es propio exclusivamente para el hijo y 6 que para ambos; en cuanto al azul marino, 3 padres opinan que es propio para el hijo y 9 para ambos; con respecto al vestuario con estampado de héroes, 8 que es para el hijo y 4 para ambos; color rosa, 11 que es para la hija y 1 para ambos; colores pastel, 7 que son para la hija exclusivamente y 3 para ambos; estampado de flores, 11 para hija y 1 para ambos; morado, 1 propio para el vestuario del hijo, 9 para hija y 3 para ambos; color amarillo, 1 padre opina que es exclusivo para el vestuario del hijo, 4 para hija y 8 para ambos; en cuanto al color negro, 2 para hijo y 9 para ambos; color rojo, 2 para hija y 7 para ambos; color blanco, 12 para ambos.

Las frecuencias más altas con respecto a los colores en el vestuario de los hijos se encuentran en el estampado de héroes, y verde militar; con respecto al vestuario de las hijas, en el rosa, estampado de flores y morado; finalmente con respecto a ambos, en el blanco, rojo, azul marino y negro.

Los colores no elegidos exclusivamente para el género masculino fueron: rosa, colores pastel, estampado de flores, rojo, naranja y blanco; los no elegidos exclusivamente para el género femenino fueron: verde militar, azul marino, estampado de héroes, negro y blanco; finalmente.

FIG. 39 ACTITUDES PATERNAS HACIA COLORES EN EL VESTUARIO DE LOS HIJOS (MADRES)

Los datos indican que: con respecto al color verde militar, 3 madres opinan que es propio para el hijo, 1 para la hija y 9 para ambos; en cuanto al azul marino, 3 para el hijo y 12 para ambos; con respecto al vestuario con estampado de héroes, 9 para hijo y 4 para ambos; rosa, 13 para hija y 1 para ambos; con respecto a colores pastel, 7 para hija y 7 para ambos; en cuanto al vestuario estampado de flores, 13 madres opinan que es propio para las hijas exclusivamente; color morado, 1 para hijo, 6 para hija y 7 para ambos; amarillo, 1 para hijo, 11 para hija y 3 para ambos; en cuanto al color negro, 11 madres opinan que es adecuado para ambos; rojo, 11 para hija y 12 para ambos; naranja, 5 para hija y 8 para ambos; y finalmente con respecto al color blanco, 14 madres opinan que es propio para ambos géneros.

La mayor frecuencia para hijo la vemos en el vestuario con estampado de héroes; para hija en el rosa, en estampado de flores y en amarillo; para ambos, en el color blanco, rojo, azul marino y negro.

Los colores no elegidos exclusivamente para el género masculino fueron: rosa, colores pastel, estampado de flores, negro, rojo, naranja y blanco; los no elegidos exclusivamente para el género femenino fueron: azul marino, estampado de héroes, negro y blanco; el único color donde no se considero la opción de ambos como respuesta fue en el de estampado de flores.

FIGS. 38 - 39 ACTITUDES PATERNAS HACIA LOS COLORES EN EL VESTUARIO DE LOS HIJOS (PADRES Y MADRES)

La comparación de las figuras 38 y 39 indican lo siguiente: todos los colores fueron elegidos para la opción ambos, excepto estampado de flores en padres; los colores elegidos exclusivamente para hijos en ambas figuras fueron: estampado de héroes (8 padres y 9 madres), verde militar (5 padres y 3 madres), azul marino (3 padres y 3 madres), morado (1 padre y 1 madre), y amarillo (1 padre y 1 madre), el color negro fue elegido por 2 padres pero no por las madres; los colores elegidos exclusivamente para hijas en ambas figuras fueron: rosa (11 padres y 13 madres), estampado de flores (11 padres y 13 madres), morado (9 padres y 6 madres); colores pastel (7 padres y 7 madres); naranja (5 padres y 5 madres); amarillo (4 padres y 11 madres) y rojo (2 padres y 1 madre).

MODO DE SENTARSE

FIG. 40 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE SENTARSE PROPIO PARA CADA GENERO (PADRES)

Los resultados indican que: sentarse con las piernas cruzadas, 1 padre opina que es propio para el género masculino, 5 para el femenino, 4 para ambos y 2 para ninguno; sentarse con las piernas ligeramente abiertas, 7 padres opinan que es propio para el género masculino y 4

que es para ambos; sentarse con las piernas juntas, 1 padre considera que propio para el género masculino, 8 para el género femenino y 4 para ambos; sentarse subiendo los pies en la mesa, 1 padre opina que es propio para el género masculino, 4 para ambos y 6 para ninguno; sentarse subiendo los pies en la silla, 4 opinan que es propio para ambos géneros y 11 que para ninguno.

Podemos ver que la mayor frecuencia para el género masculino se encuentra en sentarse con las piernas ligeramente abiertas; para el género femenino en sentarse con las piernas juntas y cruzadas; para ambos la frecuencia es igual en las 5 opciones; para ninguno, la mayor frecuencia se encuentra en subir los pies en la silla y subir los pies en la mesa.

FIG. 41 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO AL MODO DE SENTARSE PROPIO PARA CADA GÉNERO (MADRES)

Los resultados indican que: con respecto a sentarse con las piernas cruzadas, 6 madres opinan que es propio para el género femenino y 6 que es propio para ambos géneros; en cuanto a sentarse con las piernas ligeramente abiertas, 8 madres opinan que es propio para el género masculino y 3 que para ambos; sentarse con las piernas juntas, 1 madre opina que es propio para el masculino, 7 para el femenino y 5 para ambos; sentarse subiendo los pies en la mesa, 5 opinan que para ambos y 7 para ninguno; finalmente, sentarse subiendo los pies en la silla, 1 opina que es propio para ambos y 11 que para ninguno.

La mayor frecuencia para el género masculino la encontramos en sentarse con las piernas ligeramente abiertas; para el género femenino en sentarse con las piernas juntas y sentarse con las piernas cruzadas; para ambos géneros, en sentarse con las piernas cruzadas y para ninguno, en subir los pies en la silla.

FIGS. 40 - 41 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE SENTARSE PROPIO PARA CADA GÉNERO (AMBOS PADRES)

La comparación de las gráficas 40 y 41 (opinión de las madres) indica lo siguiente: en ambas gráficas la mayor frecuencia con respecto al modo de sentarse propio para el género masculino se encuentra en sentarse con las piernas ligeramente abiertas (7 padres y 8 madres); con respecto al género femenino en sentarse con las piernas juntas (8 padres y 7 madres), sin embargo también es un poco alta la frecuencia hacia hijas en piernas cruzadas (5 padres y 6 madres); en cuanto a ambos, la gráfica de los padres muestra una frecuencia de 4 en todas las opciones, en la de las madres, la mayor frecuencia para ambos se encuentra en sentarse con las piernas cruzadas (6), sentarse en la mesa (5) y sentarse con las piernas juntas (5); con respecto al modo de sentarse que no es adecuado para ningún género, la mayor frecuencia para ambos padres se encuentra en subir los pies en la silla (11 para padres y 11 para madres). Es importante observar que las únicas opciones donde se eligió ninguno fue en subir los pies en la silla y sentarse subiendo los pies en la mesa, en padres y madres, y en sentarse con las piernas cruzadas en el caso de algunos padres (2).

MODO DE COMER

**FIG. 42 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE COMER PROPIO
PARA CADA GENERO (PADRES)**

Los datos indican que: 2 padres opinan que comer rápido es propio de los niños y 11 que de ninguno; 1 que hablar con la boca llena es propio de los niños y 3 que de ambos; 2 padres opinan que limpiarse la boca con el mantel es propio de los niños, 1 que de ambos y 9 que de ninguno; 1 padre opina que eructar es propio de los niños, 4 de las ambos y 7 de ninguno.

En general, podemos ver que: la mayor frecuencia para el género masculino, que no obstante es poco significativa, se encuentra en limpiarse la boca con el mantel y en comer rápido; ningún padre eligió alguna opción como exclusiva del género femenino; la mayor frecuencia para ambos está en eructar (4); la mayor frecuencia para ninguno está en comer rápido y limpiarse la boca con el mantel (11 para el primero y 9 para el segundo).

**FIG. 43 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE COMER PROPIO
PARA CADA GENERO (MADRES)**

Los datos indican que: 2 madres opinan que comer rápido es propio para los niños y 12 que para ninguno; 1 madre opina que hablar con la boca llena es propio del género masculino, 3 que de ambos géneros y 11 que de ninguno; 2 madres señalan que limpiarse la boca con el mantel es propio de ambos géneros y 12 que de ninguno; por último, 5 madres respondieron que eructar es propio para ambos y 9 que para ninguno.

De manera general, podemos decir que: sólo en una opción y con frecuencia de 1, fue elegido el género masculino de manera exclusiva (hablar con la boca llena); en ninguna lo fue el género femenino; la mayor frecuencia para ambos se encuentra en eructar (5); la mayor frecuencia para ninguno se encuentra en comer rápido y limpiarse la boca con el mantel (12 cada una).

**FIGS. 42 - 43 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE COMER PROPIO
PARA CADA GENERO (PADRES Y MADRES)**

La comparación de las gráficas 42 y 43 nos permite decir que: en ambas gráficas, las niñas no son colocadas de manera exclusiva en ninguna opción; esto mismo ocurre en la gráfica de las madres pero con respecto a los niños; en ambas gráficas, eructar es la opción que alcanza mayor frecuencia para ambos géneros; las respuestas de padres y madres se encuentran condensadas en la opción de ninguno, esto es más evidente en la gráfica de las madres.

MODO DE DORMIR

FIG. 44 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE DORMIR PROPIO PARA CADA GENERO (PADRES)

Los resultados indican que; 1 padre opina que es propio de los niños acostarse temprano, 2 que es propio de las niñas, 9 que de ambos y 1 que de ninguno; 3 padres opinan que dormir con osito de peluche es una conducta propia de las niñas, 8 que de ambos y 2 que de ninguno.

La mayor frecuencia en ambas conductas se encuentra en ambos géneros.

FIG. 45 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE DORMIR PROPIO PARA CADA GENERO (MADRES)

Tenemos que: 1 madre considera que acostarse temprano es propio de los niños, 1 que de las niñas, 11 de ninguno y 2 de ambos; en cuanto a dormir con osito de peluche. 1 madre opina que esta es una conducta propia de los niños, 1 que de las niñas, 10 de ambos y 3 de ninguno. La mayor frecuencia se encuentra en ambos géneros, tanto en acostarse temprano como en dormir con osito de peluche.

FIGS. 44 - 45 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL MODO DE DORMIR PROPIO PARA CADA GENERO (PADRES MADRES)

La comparación de las gráficas 44 y 45 nos indican que: ambas gráficas muestran tendencias similares, frecuencias bajas en niños, niñas y ninguno y altas en ambos géneros, esta situación se presenta en ambas conductas.

DEMOSTRACIONES EMOCIONALES

FIG. 46 ACTITUDES PATERNAS HACIA LAS DEMOSTRACIONES DEL AFECTO PROPIAS PARA CADA GENERO (PADRES)

Los datos indican que: 6 padres opinan que llorar es propio para ambos géneros y 7 que para ninguno; 2 consideran que patear es propio para el género femenino, 5 para ambos y 7 para ninguno; 1 padre opina que las demostraciones de afectos positivos son propias para el género masculino, 9 que para ambos y 3 para ninguno; 2 padres respondieron que hacer travesuras es propio del género masculino, 6 que de ambos y 6 de ninguno; en cuanto a hacer berrinches, 1 considera que es propio del género femenino, 4 que de ambos y 7 de ninguno; 1 padre opina que besar es propio del género masculino, 1 que del femenino, 6 de ambos y 5 de ninguno; 2 padres opinan que agredir plantas o animales es propio de los niños, 1 que de ambos y 10 que de ninguno; finalmente, 2 padres opinan que pelear es propio de los niños, 3 que de ambos y 8 de ninguno.

La frecuencia más alta para el género masculino se encuentra en pelear, agredir plantas o animales y hacer travesuras (en todos los casos con una frecuencia de 2); para el género femenino en, patear, hacer berrinches y besar (con frecuencia de 1); para ambos en demostrar afecto (9), llorar (6), hacer travesuras (6) y besar (6); para ninguno en agredir (10), pelear (8), llorar y patear (7).

FIG. 47 ACTITUDES PATERNAS HACIA LAS DEMOSTRACIONES DEL AFECTO PROPIAS PARA CADA GENERO (MADRES)

Los resultados indican que, en cuanto a llorar, 1 madre opina que es una conducta propia del género femenino, 8 de ambos y 5 de ninguno; patear, 1 madre opina que es propia del género masculino, 4 de ambos y 9 de ninguno; demostrar afectos positivos, 1 madre opina que es propio del género masculino, 10 de ambos y 2 de ninguno; hacer travesuras, 11 madres opinan que es propio de ambos géneros y 3 que de ninguno; hacer berrinches, 6 madres opinan que es propio de ambos y 8 de ninguno; besar 1 madre opina que es propio del género masculino, 6 de ambos y 7 de ninguno; agredir plantas o animales, 1 que del masculino, 1 de ambos y 12 de ninguno; pelear 1 madre opina que es propia del género masculino, 7 de ambos y 6 de ninguno.

Podemos ver que las frecuencias más altas en cuanto a ambos se encuentran en hacer travesuras (11) y demostrar afectos positivos (10), para ninguno, en agredir plantas o animales (12), en patear (9) y en hacer berrinches (8). La única conducta donde se considero al género femenino de manera exclusiva fue en llorar y al género masculino en patear, demostrar afecto, besar, agredir plantas o animales y pelear (con frecuencia de 1).

FIGS. 46 - 47 ACTITUDES PATERNAS HACIA DEMOSTRACIONES DEL AFECTO PROPIAS PARA CADA GENERO (PADRES MADRES)

La comparación de las gráficas 46 y 47 nos indica que: en ambas gráficas las frecuencias más altas se distribuyen entre ambos y ninguno; en ambas gráficas, agredir plantas y animales es la conducta con mayor frecuencia, pero con respecto a ninguno, en cuanto a ambos géneros, la conducta con mayor frecuencia es hacer travesuras (en padres y madres); en ambas gráficas no hay conductas exclusivas para algún género que tengan frecuencias mayores de 2.

USO DEL TIEMPO LIBRE

FIG. 48 ACTITUDES PATERNAS HACIA EL USO DEL TIEMPO LIBRE SEGUN EL GENERO DEL INFANTE (PADRES)

Los datos indican que: 1 padre considera que ver caricaturas es propio de los niños, 1 que de las niñas, 9 de ambos y 2 que de ninguno; ver comedias, 4 padres opinan que dedicar el tiempo libre a esta actividad es propio de las niñas, 3 que de ambos y 4 de ninguno; dibujar 11 padres responden que esta actividad es propia para ambos géneros y 2 que para ninguno.

La frecuencia más alta para ambos se encuentra en ver caricaturas, lo mismo ocurre con dibujar; en cuanto a ningún género, la frecuencia más alta se encuentra en ver comedias.

**FIG. 49 ACTITUDES PATERNAS EN CUANTO AL USO DEL TIEMPO LIBRE
SEGUN EL GENERO DEL INFANTE (MADRES)**

Los resultados nos indican que: 1 madre opina que ver caricaturas es una actividad propia de los niños, 12 que de ambos y 1 que de ningún género; en cuanto a ver comedias, 1 madre considera que es propio de los niños, 3 que de las niñas, 2 de ambos y 8 de ninguno; finalmente en lo que respecta a dibujar durante el tiempo libre, 12 madres opinan que esto es propio de ambos géneros y 2 que de ninguno. La frecuencia más alta para ambos se encuentra en ver caricaturas y dibujar y para ninguno en ver comedias.

**FIGS. 48 - 49 ACTITUDES PATERNAS EN CUANTO AL USO DEL TIEMPO LIBRE
SEGUN EL GENERO (PADRES MADRES)**

La comparación de las gráficas 48 y 49 nos indica lo siguiente: en ambos casos, las respuestas se distribuyen entre ambos (para ver caricaturas y dibujar) y en ninguno (para ver comedias): ver comedias es la actividad que alcanza mayor frecuencia con respecto al género femenino, sin embargo esto es mayor en las respuestas de los padres que de las madres, incluso podemos ver que ninguno de ellos consideró al género masculino como exclusivo dentro de esta actividad.

QUEHACERES DOMESTICOS

**FIG. 50 ACTITUDES PATERNAS HACIA LOS QUEHACERES DOMESTICOS
PROPIOS PARA CADA GENERO (PADRES)**

Los resultados indican que: 4 padres opinan que lavar los trastos es una actividad propia de las niñas, 8 que de ambos y 1 que de ninguno; tender la cama, 4 opinan que es una actividad femenina, 8 de ambos géneros y 1 de ninguno; ayudar a hacer la comida, 5 padres consideran que es propio del género femenino, 7 de ambos y 1 de ninguno; ayudar a servir la comida, 1 padre opina que es propio del género masculino, 4 del femenino, 7 de ambos y 1 de ninguno; recoger la basura, 1 padre opina que es propio del niño, 2 de la niña, 9 de ambos y 1 de ninguno; barrer, 1 padre opina que es una actividad masculina, 3 femenina y 9 de ambos; sacudir, 1 considera que es propio de los niños, 2 de las niñas, 9 de ambos y 1 de ninguno.

En general, podemos ver que no existe alguna actividad o quehacer doméstico con frecuencia alta con respecto al género masculino; con respecto al género femenino, la frecuencia más alta se encuentra en ayudar a hacer la comida, lavar trastos, tender la cama y ayudar a servir la comida; para ambos se encuentra en tirar la basura, barrer y sacudir, sin embargo notemos que las demás actividades no presentan una frecuencia muy por debajo de estas actividades; la frecuencia para ninguno es baja en todos los quehaceres domésticos (1) y no aparece en barrer.

FIG. 51 ACTITUDES PATERNAS HACIA LOS QUEHACERES DOMESTICOS PROPIOS PARA CADA GENERO (MADRES)

La gráfica 51 representa la opinión de las madres con respecto a los quehaceres domésticos propios para cada género.

Los resultados indican que: en cuanto a lavar los trastos, 12 madres opinan que esta es una actividad propia para ambos géneros y 2 que para ninguno; tender la cama, 12 opinan que es para ambos y 2 para ninguno; ayudar a hacer la comida, 3 madres opinan que este quehacer es propio del género femenino, 9 de ambos y 2 de ninguno; ayudar a servir la comida, 2 del femenino, 10 de ambos y 2 de ninguna; tirar la basura, 12 madres consideran que esto es propio para ambos géneros y 2 que para ninguno; barrer, 1 opina que es propio de los niños, 2 de las niñas y 11 de ambos; sacudir, 2 opinan que es propio de las niñas, 11 de ambos y 1 de ninguno.

Podemos ver que la frecuencias más altas en todas las actividades se encuentran en la opción ambos géneros; lavar los trastos no se considera exclusivo de ningún género, al igual que tender las camas y tirar la basura; la única actividad donde una madre respondió que era exclusiva del género masculino exclusivamente fue barrer; ayudar a hacer la comida, ayudar a servirla, barrer y sacudir fueron las únicas donde se registró al género femenino como exclusivo, pero con una frecuencia muy baja (3 la más alta).

FIGS. 50 - 51 ACTITUDES PATERNAS HACIA LOS QUEHACERES DOMESTICOS PROPIOS PARA CADA GENERO (PADRES MADRES)

La comparación de las gráficas 50 y 51, nos indica lo siguiente: en ambas gráficas las frecuencias más altas para todos los quehaceres domésticos se encuentran en ambos géneros, sin embargo, en las madres esta situación es más frecuente que en los padres; en lo que respecta a la exclusividad de algunas actividades domésticas en función del género, podemos ver que las madres sólo anotan como una actividad exclusiva del género femenino el ayudar a hacer la comida y a servirla, barrer y sacudir (pero con frecuencias muy bajas) y como del género masculino, sólo barrer; ésta situación difiere con respecto a las respuestas de los padres, ya que ellos anotan en todas las actividades al género femenino como exclusivo de llevarlas a cabo (notemos que sus frecuencias son mayores que las de las madres), sólo en 4 actividades consideran a los niños (servir la comida, tirar la basura, barrer y sacudir) no obstante, las frecuencias de dichas actividades domésticas son mínimas en comparación con las de las niñas.

ASEO PERSONAL

FIG. 52 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO A: TENER MAS CUIDADO EN ASEO PERSONAL DE NIÑAS

Los datos indican que: 6 padres y 5 madres están muy de acuerdo; 1 padre esta sólo de acuerdo; 1 padre esta muy en desacuerdo; 5 padres y 10 madres están en desacuerdo y 1 padre no contestó.

Las frecuencias indican que la opinión de la muestra se divide entre muy de acuerdo (6 padres y 5 madres) y en desacuerdo (5 padres y 10 madres).

LARGO DEL CABELLO

FIG. 53 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO A: LOS NIÑOS DEBEN TRAER EL CABELLO CORTO

Los datos indican que: 6 padres y 4 madres están muy de acuerdo; 5 padres y 9 madres están sólo de acuerdo; 1 padre esta muy en desacuerdo; 1 padre y 2 madres están sólo en desacuerdo y 1 padre no contestó.

Las frecuencias indican que la mayor parte de la muestra se encuentra de acuerdo (11 padres y 13 madres), sin embargo, son más las madres que sólo están de acuerdo (9 madres vs. 5 padres) y más los padres que están muy de acuerdo (6 padres vs. 4 madres).

FIG. 54 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO A: LAS NIÑAS SON MAS BONITAS CON CABELLO LARGO

Los datos indican que: 7 padres y 4 madres están muy de acuerdo; 2 padres y 6 madres están sólo de acuerdo; ningún padre o madre están muy en desacuerdo; 4 padres y 5 madres están sólo en desacuerdo y 1 padre no contestó.

La mayor parte de la muestra esta de acuerdo con esta idea, la frecuencia más alta de los padres esta en muy de acuerdo, y la de las madres en de acuerdo.

MODALES

FIG. 55 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO A: NIÑOS PUEDEN DECIR GROSERIAS

Los resultados indican que: ningún padre o madre están muy de acuerdo; sólo una madre esta de acuerdo; 6 padres y 5 madres están muy en desacuerdo; 7 padres y 9 madres están en desacuerdo y 1 padre no contestó.

De manera general podemos ver que la mayor parte de la muestra esta en desacuerdo con esta idea, sin embargo, son más los padres que las madres que están muy en desacuerdo (6 padres y 5 madres) y más las madres que están en desacuerdo (7 padres y 9 madres).

ACTIVIDADES PELIGROSAS

FIG. 56 ACTITUDES PATERNAS CON RESPECTO A: NIÑAS NO DEBEN SUBIRSE A LOS ARBOLES

Los datos indican que: 2 padres y 3 madres están muy de acuerdo; 3 padres y 6 madres están de acuerdo; 3 padres y 1 madre están muy en desacuerdo; 5 padres y 4 madres están sólo en desacuerdo; 1 padre y 1 madre no contestaron.

La mayor parte de la muestra masculina está en desacuerdo (5 padres), la mayor parte de la muestra femenina está de acuerdo (6 madres) sin embargo, es alto el número de madres que están en desacuerdo.

G) TIEMPO DE INTERACCION.

FIG. 57 TIEMPO DE PERMANENCIA ENTRE SEMANA

La figura 57 representa el tiempo de permanencia diaria (de 7:00 a 22:00 hrs.) entre semana de cada uno de los padres con los infantes que asisten al servicio de la casa de cuidado.

En cuanto a los padres (11) los resultados indican que: el 9% pasa una hora diaria en casa cuando se encuentra su hijo; 9% 2 horas; 36% 4 horas; 9% 5 horas; 18% 6 horas y 8% 7 horas diarias. Como puede verse, el mayor porcentaje se encuentra en 4 horas (36%). En lo que respecta a las madres (15): 7% permanecen una hora diaria cuando se encuentra el infante; otro 7% 3 horas; 20% 5 horas; 20% 6 horas; 40% 7 horas y 7% 8 horas. En este caso, el mayor porcentaje lo encontramos en 7 horas (40%).

Al comparar ambos grupos encontramos que la mayor parte de la muestra masculina se agrupa en 4 (36%), 6 y 7 horas (18% cada uno), mientras que la muestra femenina se agrupa en 5 (20%), 6 (20%) y 7 horas (40%) de estancia diaria en casa cuando se encuentra el infante.

D. ENCUESTA

ANALISIS DEL CUADRO COMPARATIVO DE EXPECTATIVAS Y CREENCIAS ENTRE MADRE CUIDADORA, AUXILIAR Y PADRES USUARIOS

El análisis del cuadro número 6 se hizo a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada a la madre cuidadora, auxiliar y padres usuarios de la casa de cuidado investigada. La importancia del presente análisis está basada en la premisa de que estos personajes son los responsables directos en el desarrollo del género en los infantes, debido al tiempo que pasan estos en la c.c.d. y en su hogar; aunque la auxiliar de la madre cuidadora no participaba directamente en la interacción con los infantes, su imagen era importante para ellos (le decían abuelita debido a que se trataba de la madre de la cuidadora), además, su inclusión en este análisis nos permitió hacer comparaciones a nivel generacional de creencias vinculadas con el género entre ella y su hija.

A) DATOS DEMOGRAFICOS

EDAD. La comparación de las edades de la madre cuidadora vs. la mayoría de padres y madres usuarios nos indica, que la primera es mayor que ellos y obviamente la auxiliar lo es más; estas diferencias nos hablan de la convivencia de por lo menos tres generaciones que actúan simultáneamente en la institucionalización del género de cada infante. Suponemos que cada generación lleva consigo diferentes tipos de expectativas, creencias y actitudes en lo que respecta al género.

GENERO. El análisis de este dato resulta necesario considerando que este es nuestro tema central.

Aunque parezca estéril (debido a que desde el inicio se mencionó que la cuidadora y la auxiliar pertenecían o más bien deben pertenecer al género femenino, como política fundamental del programa) debemos destacar que tres de las cuatro figuras centrales en la institucionalización del género son mujeres, (evidentemente la balanza podría equilibrarse considerando la estructura familiar de cada caso, análisis que proponemos para trabajos posteriores), no podemos adelantar las consecuencias de tal situación, sin embargo, es probable que la imagen del género que tienen frente los infantes con mayor frecuencia y que además en la mayoría de los casos es quien los alimenta y cuida, sea la que influya de manera más fuerte en sus creencias en lo que respecta a lo que debe ser propio o adecuado para cada género.

ESCOLARIDAD. En el cuadro comparativo podemos ver que quien tiene menor nivel de escolaridad es la auxiliar, que es la que pertenece a la generación más antigua.

Nos parece necesario señalar que se mencionan tres niveles de escolaridad para padres y madres, porque ninguno de ellos alcanzó la mayoría requerida, los tres tuvieron igual porcentaje. Así pues, un alto porcentaje de madres se encuentra en el nivel alcanzado por la madre cuidadora, en cuanto a los padres, la situación es semejante. Es curioso ver que el nivel de ambos grupos de mujeres es comercio; regularmente este tipo de estudios incluye actividades asignadas generalmente al género femenino (secretaria, recepcionista, etc.) y a este tipo de estudios accede un alto porcentaje de mujeres con necesidades económicas lo suficientemente fuertes como para impedirles el estudio de una carrera profesional. Por su parte, los padres se clasifican dentro de primaria, secundaria y preparatoria. Así pues, de manera general podemos decir que el nivel de escolaridad de los tres personajes es semejante.

B) FECUNDIDAD

NUMERO DE HIJOS

La cantidad de hijos tenidos por cada una de las mujeres importantes en el desarrollo genérico de los infantes de c.c.d. es un dato que nos permite comparar la fecundidad de diferentes generaciones. Aclaramos no obstante, que aunque hablamos reiteradamente del

término generación, nuestra muestra no resulta ni pretende ser representativa de una de ellas. En lo que respecta a dicho dato, podemos ver que la auxiliar fue quien tuvo más hijos; la madre cuidadora y las madres usuarias han tenido sólo uno, sin embargo es necesario señalar que la primera fue madre soltera y que algunas madres usuarias se encuentran aún en edad reproductiva, con lo que podría aumentar el número de hijos.

C) DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES AL INTERNO DEL HOGAR

ACTIVIDADES DOMESTICAS

En nuestra cultura, hasta hace algunos años la separación de las actividades domésticas resultaba casi automática al conocer el género de un nuevo ser. En el cuadro comparativo al que hemos venido haciendo referencia, podemos ver que en el caso de la madre cuidadora y su auxiliar, las actividades domésticas (aseo y preparación de alimentos) son realizadas exclusivamente por mujeres, cabe señalar sin embargo, que en esta unidad familiar (madre cuidadora y auxiliar viven juntas) sólo hay una persona que pertenece al género masculino; el hijo de la madre cuidadora; suponemos que el rol de éste, además de la diferencia numérica entre uno y otro género acentúa que las actividades domésticas sean realizadas exclusivamente por mujeres. En el caso de los padres usuarios la situación es igual, el género femenino es el que realiza tales actividades.

Considerando que en los tres casos la mujer es quien realiza las actividades de aseo y preparación de alimentos, podemos suponer que esta será la imagen que los infantes adquieran.

En este dato no hallamos diferencias debidas al factor generacional y aventuramos una pregunta: ¿Porqué a pesar de los cambios sociales ocurridos las actividades de aseo y preparación de alimentos permanece como actividad femenina?.

CUSTODIA DE LOS HIJOS

En este rubro incluimos la alimentación de los hijos, juego y educación.

La comparación entre la madre cuidadora, su auxiliar y los padres y madres usuarios nos indica que en el caso de las dos primeras, esta actividad es realizada exclusivamente por el género femenino; en el caso de los padres y madres usuarios, la mayoría de ellos realizan esta actividad entre ambos. Nos parece que la fuerza de estas dos imágenes presentadas al infante; por un lado, el contacto con la madre cuidadora y su auxiliar, donde se da cuenta que son mujeres las que se encargan de su cuidado y por otro lo que puede ver en casa, donde estas actividades son realizadas por la pareja, dependerá del tiempo de permanencia en cada uno de dichos espacios, que como podemos comprobar en las gráficas es superior en la casa de cuidado (entre semana por lo menos); en su momento mencionamos además el valor que tiene la imagen de la madre cuidadora en la significación infantil, lo que nos lleva a pensar que la imagen de mayor fuerza es la que asigna al género femenino la responsabilidad del cuidado infantil.

La comparación generacional es un aspecto que también puede rescatarse de estos datos; la madre cuidadora y su auxiliar pertenecen a generaciones anteriores, su respuesta coloca al género femenino como responsable del cuidado y crianza infantil, los padres usuarios (que en su mayoría pertenecen a una generación posterior) realizan estas actividades entre ambos.

OBTENCION DE INGRESOS ECONOMICOS

Recordemos que tradicionalmente esta actividad ha sido asignada al género masculino. Ahora bien, antes de llevar a cabo la comparación, cabe volver a mencionar que en la unidad familiar donde habitan la madre cuidadora y su auxiliar, el único que pertenece al género masculino es el hijo de la madre cuidadora, que al parecer no trabaja (aunque tiene 18 años) debido a las expectativas de su madre.

Por un lado, tenemos que la madre cuidadora y su auxiliar respondieron que ellas son las únicas encargadas de obtener ingresos económicos a través de su trabajo en la casa de cuidado; en el caso de los padres y madres usuarios esta actividad es realizada por ambos.

En cuanto a la influencia ejercida por la madre cuidadora y su auxiliar en el desarrollo del género de los infantes que cuidan, debemos matizar que aunque ellas pertenezcan al género femenino, la manera como adquieren sus ingresos se hace realizando actividades tradicionalmente asignadas a la mujer, no sabemos si para el infante sea claro que el cuidado que la cuidadora y su auxiliar le proporcionan es remunerado; independientemente de ello, podemos adelantar que la imagen que se forma en ellos de lo masculino y lo femenino está regida no sólo por las actividades asignadas a uno u otro género, que el puede observar cotidianamente, sino también por la función específica de tales actividades, ya que aunque en ambos contextos el infante se percate de que ambos géneros obtienen ingresos económicos, la actividad específica desempeñada por uno y otro influirá en el contenido de su conceptualización.

En lo que respecta a las diferencias generacionales, el cuadro nos permite ver que en los tres casos, la mujer de una u otra forma participa en la obtención de ingresos económicos, sin que ello implique que el género masculino no continúe realizando dicha función. Al parecer será necesario llegar a las razones de la participación de la mujer en esta actividad para poder hallar si existen diferencias a nivel generacional.

D) CREENCIAS Y OPINIONES RELACIONADAS CON EL GENERO

CONCEPTO DE ADULTEZ EN FUNCION DEL GENERO.

El análisis de este rubro se realizó teniendo en cuenta las diferencias genéricas que existen en nuestra cultura del concepto de adultez, (por ejemplo, casarse y tener hijos como propio de la mujer y ser económicamente independiente como propio de la adultez en el varón).

Suponemos que este dato influye en las expectativas y exigencias de los padres hacia sus hijos(as). En el cuadro comparativo podemos ver que la madre cuidadora y su auxiliar consideran que el concepto de adulez no difiere como producto del género al que se pertenezca; los padres y madres usuarios comparten dicha opinión. Aunque si regresamos a las gráficas podemos ver que varios son los padres y madres que eligen alguna opción como exclusiva de uno u otro género.

Podemos concluir de manera general, que la pertenencia a uno u otro género no influye en el concepto de adulez en ningún contexto.

VINCULACION DEL HOMBRE EN ACTIVIDADES DOMESTICAS (SITUACIONES Y OCURRENCIA REAL).

Aunque las actividades domésticas han sido asignadas tradicionalmente al género femenino, la madre cuidadora y su auxiliar, así como los padres y madres usuarios, consideran que el hombre debe vincularse en tales actividades; el hecho de que los varones estén de acuerdo en ello significa una diferencia con épocas anteriores; al parecer, el hombre se asume como copartícipe en tales actividades, por lo menos como actitud.

En ambos contextos los encuestados consideran que el hombre debe participar siempre en tales actividades y responden que esto realmente ocurre en el hogar. Al comparar las respuestas de los padres vs. las madres con el rubro de distribución de actividades dentro del hogar, notamos una contradicción en las respuestas: por lo tanto, podemos decir que la participación del hombre en actividades domésticas está presente como ideal en la asignación de actividades, pero aún no se da realmente. Al parecer, aunque en el nivel de las ideas ya se está generando un cambio, los estereotipos culturales son aún demasiado fuertes para ambos géneros, pues la mujer sigue asumiendo en la realidad (según nuestros datos) la responsabilidad de las actividades domésticas.

En lo que respecta a la generación, los tres representantes de cada una están de acuerdo en que el hombre se vincule en las actividades domésticas, este hecho es importante porque nos indica que la generación de pertenencia no significa rigidez en las ideas, esto es más claro en el caso de la auxiliar, pues su edad nos haría suponer que no estaría de acuerdo con ellos (recordemos que en años anteriores el estereotipo femenino era más rígido), sus ideas se han ido transformando tal vez como producto de su contacto con las transformaciones sociales y la necesidad de cambios.

HOMBRE UNICO RESPONSABLE DE INGRESOS ECONOMICOS

La contraparte del estereotipo femenino (mujer única responsable de las actividades domésticas) la hallamos en la obtención de ingresos económicos, anteriormente área exclusiva del varón. En cuanto a esto: madre cuidadora, auxiliar y ambos padres usuarios están de acuerdo en que el hombre no debe ser el único responsable de los ingresos económicos. Esta opinión es transmitida a los infantes en ambos contextos, el ver que tanto los hombres como las mujeres aportan ingresos económicos al hogar modificará las ideas

Suponemos que este dato influye en las expectativas y exigencias de los padres hacia sus hijos(as). En el cuadro comparativo podemos ver que la madre cuidadora y su auxiliar consideran que el concepto de adulez no difiere como producto del género al que se pertenezca; los padres y madres usuarios comparten dicha opinión. Aunque si regresamos a las gráficas podemos ver que varios son los padres y madres que eligen alguna opción como exclusiva de uno u otro género.

Podemos concluir de manera general, que la pertenencia a uno u otro género no influye en el concepto de adulez en ningún contexto.

VINCULACION DEL HOMBRE EN ACTIVIDADES DOMESTICAS (SITUACIONES Y OCURRENCIA REAL).

Aunque las actividades domésticas han sido asignadas tradicionalmente al género femenino, la madre cuidadora y su auxiliar, así como los padres y madres usuarios, consideran que el hombre debe vincularse en tales actividades; el hecho de que los varones estén de acuerdo en ello significa una diferencia con épocas anteriores; al parecer, el hombre se asume como copartícipe en tales actividades, por lo menos como actitud.

En ambos contextos los encuestados consideran que el hombre debe participar siempre en tales actividades y responden que esto realmente ocurre en el hogar. Al comparar las respuestas de los padres vs. las madres con el rubro de distribución de actividades dentro del hogar, notamos una contradicción en las respuestas: por lo tanto, podemos decir que la participación del hombre en actividades domésticas está presente como ideal en la asignación de actividades, pero aún no se da realmente. Al parecer, aunque en el nivel de las ideas ya se está generando un cambio, los estereotipos culturales son aún demasiado fuertes para ambos géneros, pues la mujer sigue asumiendo en la realidad (según nuestros datos) la responsabilidad de las actividades domésticas.

En lo que respecta a la generación, los tres representantes de cada una están de acuerdo en que el hombre se vincule en las actividades domésticas, este hecho es importante porque nos indica que la generación de pertenencia no significa rigidez en las ideas, esto es más claro en el caso de la auxiliar, pues su edad nos haría suponer que no estaría de acuerdo con ellos (recordemos que en años anteriores el estereotipo femenino era más rígido), sus ideas se han ido transformando tal vez como producto de su contacto con las transformaciones sociales y la necesidad de cambios.

HOMBRE UNICO RESPONSABLE DE INGRESOS ECONOMICOS

La contraparte del estereotipo femenino (mujer única responsable de las actividades domésticas) la hallamos en la obtención de ingresos económicos, anteriormente área exclusiva del varón. En cuanto a esto: madre cuidadora, auxiliar y ambos padres usuarios están de acuerdo en que el hombre no debe ser el único responsable de los ingresos económicos. Esta opinión es transmitida a los infantes en ambos contextos, el ver que tanto los hombres como las mujeres aportan ingresos económicos al hogar modificará las ideas

tradicionales, no obstante, esta nueva concepción de masculinidad y feminidad estará matizada por las razones de ingreso al trabajo de hombres y mujeres.

CONVENIENCIA DEL TRABAJO FEMENINO

En lo que respecta a este rubro; madre cuidadora, auxiliar y ambos padres coinciden en que es conveniente que la mujer trabaje, aunque desconocemos como justifican esta respuesta, el hecho de que acepten el trabajo femenino (sobre todo por parte del género masculino), implica un cambio en las ideas tradicionales, donde se suponía que el que la mujer trabajara implicaba un "descuido" de los quehaceres domésticos y de los hijos, tal vez este cambio sea producto del uso del servicio de la casa de cuidado (y su apoyo al programa), ahora el descuido de los hijos no es razón para oponerse al trabajo femenino.

RAZONES DE INGRESO AL TRABAJO

En el cuadro comparativo hallamos diferencias valiosas a este respecto: la madre cuidadora ingresó a trabajar "obligada" por necesidades de tipo económico, la auxiliar por apoyar a la comunidad (que podríamos sustituir por satisfacción personal); las respuestas de las madres usuarias se dividen entre necesidad económica y superación profesional; los padres dan como razón de su ingreso al trabajo la necesidad económica y el deber. Analizaremos las respuestas por separado, lo que nos permitirá vislumbrar las diferencias generacionales y genéricas.

La respuesta de la madre cuidadora se justifica por su condición de madre soltera, sin embargo, debemos rescatar un comentario hecho por ella durante una plática informal que tuvimos, de la cual se extrajo que ella apoyaba la igualdad de derechos entre ambos géneros, parecía que el trabajar le proporcionaba satisfacciones más allá de lo puramente económico. Este comentario se contradice con su respuesta a nuestro instrumento, aunque tal vez la necesidad económica no le permita ver de manera clara otro tipo de satisfacción, quizá su comentario estaba relacionado con el pasado (trabajaba como secretaria) y su respuesta con la actividad presente, como madre cuidadora, que tal vez no sea la que desearía realizar, pero su edad no le permite otra opción.

En cuanto a la auxiliar, la razón que da de su ingreso al trabajo tiene connotaciones particulares, el permanecer activa a su edad le permite otro tipo de satisfacción, en una sociedad en la cual estaría relegada a la inactividad, el que trabaje actualmente le permite una visión diferente (que va más allá del género), pues ella nunca antes había trabajado, por lo tanto, las transformaciones que han ocurrido en su vida no nos permiten encuadrarla por sus ideas, dentro de una generación determinada.

Por su parte, las madres usuarias nos indican en sus respuestas lo siguiente: por un lado, que las condiciones que viven no les dejan otra opción, no obstante esta condición (necesidad económica), el trabajo lo perciben como una posibilidad de desarrollo profesional y por lo tanto, una apertura de expectativas que necesariamente serán transmitidas a sus hijos(as).

Finalmente, las respuestas de los padres son una muestra de los estereotipos culturales (hombre único responsable de los ingresos económicos del hogar), además, nos permiten hipotetizar que el área laboral tan peleada por el género femenino, no significa un privilegio para el hombre, ya que los varones de nuestra muestra ingresaron a trabajar por necesidad económica y por deber.

PREPARACION EDUCATIVA EN FUNCION DEL GENERO

El área educativa también ha generado diferencias entre los géneros: sin embargo, madre cuidadora, auxiliar y ambos padres opinan que la preparación educativa no debe condicionarse por el género de pertenencia.

El hecho de que los personajes centrales en el desarrollo del género de los infantes de nuestra casa de cuidado coincidan en este punto, significa que la futura educación de los pequeños no tendrá limitante por su pertenencia a uno u otro género, además, nos habla de la posibilidad de desarrollo profesional hacia el género femenino que hace algunas décadas no existía.

PRIVILEGIOS EDUCATIVOS HACIA HIJOS(AS)

Los comentarios anteriores quedan mejor matizados en este rubro, que trata de la opinión de la madre cuidadora, su auxiliar y ambos padres con respecto a los privilegios educativos hacia los hijos en función de su género. La m.c. señala que no tiene privilegios hacia algún género en cuanto a las oportunidades de desarrollo educativo, para ella todos los hijos deben tener las mismas posibilidades: por su parte, la auxiliar y ambos padres opinan que en caso de no ser posible darles educación a todos sus hijos, privilegiarían la educación del mayor, al parecer no le dan importancia al género.

Las respuestas de estos últimos nos lleva a recordar las familias de principios de siglo, donde el único hijo al que se le daba educación era al mayor (del género masculino). Subyacía a esta actitud la creencia de que él sería el encargado del resto de los hijos y de la administración de los bienes familiares cuando el padre no pudiera hacerlo; aunque la opinión de nuestros encuestados no es tan tajante, aún quedan vestigios de tal creencia. Proponemos investigar en otros estudios, las razones que los padres dan a tal privilegio.

RAZONES DE SEPARACION DE HIJOS(AS) DE FAMILIA.

Otra de las áreas donde el género puede ocasionar diferencias en las opiniones, es en las razones que justifican la separación de los hijos de la familia de origen; tradicionalmente se ha creído que las hijas pueden separarse hasta que se casan, condición no necesaria para el caso de los varones. Madre cuidadora y auxiliar coinciden en señalar que las razones pueden ser semejantes para ambos géneros (la m.c. señala la actividad profesional como posible razón y la auxiliar la independencia económica); los padres y madres difieren de ellas, en general, opinan que las razones de separación de la familia deben ser diferentes

entre hijos e hijas, por ejemplo, los padres son más tajantes en considerar al matrimonio como razón de separación de las hijas.

Considerando la generación de pertenencia, podemos decir que quiénes pertenecen a generaciones anteriores, tienen ideas más igualitarias que quiénes pertenecen a las actuales.

CARACTERISTICAS EN QUE DIFIEREN NIÑOS DE NIÑAS.

Madre cuidadora, auxiliar y ambos padres coinciden en señalar que sí hay diferencias (sin considerar las físicas) entre niños y niñas. La m.c. señala que las características en que difieren niños de niñas son: que los niños son más independientes y fuertes; la auxiliar nos dice que los niños son más traviesos y sus juegos son más rudos; los padres y las madres coinciden con la opinión de la auxiliar.

Las implicaciones de esta creencia se pueden dar en la interacción con los infantes, suponemos que las características que dan los personajes de cada generación serán las que fomenten en cada género, además de esto, cuando las niñas manifiesten los comportamientos esperados para los niños, los adultos reprimiran tales conductas y con ello reforzarán sus propias creencias.

CARACTERISTICAS EN QUE DIFIEREN HOMBRES DE MUJERES.

Este rubro se relaciona con el anterior, pero se refiere a la existencia de diferencias en la adultez y está vinculado con las expectativas hacia el futuro de los infantes, y con la concepción de masculinidad y femineidad de los encuestados.

Madre cuidadora, padres y madres señalan que sí hay diferencias entre hombres y mujeres (independientemente de lo físico), curiosamente la auxiliar es la única que no concuerda en ello. M.c., padres y madres dicen que las características en que difieren son que los hombres muestran mayor independencia; las madres agregan que los hombres mantienen económicamente a la familia.

Esta última respuesta es interesante si consideramos que la mayoría de ellas trabajan. Los padres agregan que los hombres son más libres.

En el nivel de las ideas prevalecen estereotipos genéricos, excepto en la representante de la generación más lejana, de quien se esperaría una respuesta opuesta.

E) EXPECTATIVAS HACIA INFANTES SEGUN SU GENERO

COMPORTAMIENTO DURANTE LA INFANCIA.

Madre cuidadora y ambos padres coinciden en que las expectativas (y por lo tanto las exigencias) en el comportamiento infantil son independientes del género, es decir, que

exigen los mismos comportamientos a ambos, contrariamente a ello, la auxiliar respondió que deben existir diferentes exigencias dependiendo del género.

COMPORTAMIENTO DURANTE LA ADULTEZ.

En cuanto al comportamiento que la madre cuidadora, la auxiliar y ambos padres esperan que muestren sus hijos(as) durante la adultez; podemos ver que m.c. y ambos padres manifiestan expectativas semejantes, independientemente del género, la auxiliar es la única que tienen mayores expectativas hacia el género masculino.

Podemos decir que la semejanza entre las respuestas de madre cuidadora, auxiliar y padres evitará confusiones en la significación infantil, al menos en este aspecto.

FUTURA ACTIVIDAD DE LOS INFANTES.

La madre cuidadora y su auxiliar están de acuerdo en sus expectativas hacia la futura actividad de sus hijos, para ellas, tal elección no debe estar determinada por el género, se deduce que apoyarían cualquier decisión tomada por sus hijos, en el caso de los infantes de la c.c.d. que están a su cargo, no limitarán sus inclinaciones. Los padres y madres usuarios, no comparten esta opinión, las actividades mencionadas por ellos como deseables difieren en función del género. Es importante destacar que fueron más las madres que esperan que la futura actividad de sus hijas esté encaminada hacia el estudio, esta particularidad nos habla de un otorgamiento de mayores posibilidades al género femenino; suponemos que la situación que vivieron las madres (son muy pocas las que tienen estudios a nivel profesional) no desean que se repita en sus hijas.

Hallamos diferencias generacionales entre madre cuidadora y su auxiliar y los padres y madres usuarios; las primeras no le dan importancia al género, los segundos sí.

F) ACTITUDES HACIA AREAS PARTICULARES DEL DESARROLLO GNERICO

COLORES EN EL VESTUARIO Y JUEGOS INFANTILES.

Las respuestas de m.c., auxiliar y padres fueron iguales para ambas áreas; la m.c. opinó que cualquier color y cualquier tipo de juego puede ser practicado por ambos géneros, agregó verbalmente que la práctica de juegos sólo debe limitarse por la comodidad en el vestuario, el uso del vestido en las niñas podría limitar su movilidad; las respuestas de la auxiliar y de ambos padres indican que la elección de colores en el vestuario y los juegos infantiles sí dependen del género.

Los hallazgos indican que la institucionalización del género de los infantes de la casa de cuidado se da de manera diferente (en estas áreas) dependiendo del contexto; el hecho de que la m.c. sea quien se encargue de los juegos infantiles en la c.c.d. disminuye la influencia de la auxiliar en este aspecto de desarrollo y por lo tanto, amplía las posibilidades

de niños y niñas, pues se les permite practicar todo tipo de juegos. De hecho, pudimos observar (durante las sesiones de la investigación) que la m.c. no asigna juguetes, ni impide juegos en función del género; muñecas y carritos (ejemplos más representativos) son usados indistintamente. Estas posibilidades de desarrollo de diferentes áreas pueden ser uno de los factores que provoca que los infantes permanezcan con agrado en la c.e.d., el momento de la despedida era visto con molestia para la mayoría de los infantes.

Las respuestas de ambos progenitores muestran estereotipos culturales que pueden ocasionar confusión en los infantes, producto de las prohibiciones que se hacen en casa, sobre todo los fines de semana.

Si bien la influencia de ambos padres en los colores en el vestuario propios para ambos géneros es más fuerte en comparación con la influencia de la m.c., ya que son los primeros quiénes se encargan de vestir a los infantes; sin embargo, la madre cuidadora puede influir indirectamente en esta elección a través de los comentarios que haga a los padres, sobre todo en lo que se refiere al uso de vestido en las niñas, que iría en contra de la comodidad para practicar ciertas actividades.

MODO DE SENTARSE.

Madre cuidadora y auxiliar coinciden en que el modo de sentarse de los infantes no debe estar condicionado por su género: Como pudimos constatar durante las observaciones, la madre cuidadora corregía el modo de sentarse de manera indistinta, como ella indicaba, todos los infantes sean niños o niñas deben sentarse "correctamente", es decir no subir los pies en la mesa o en las sillas y con la espalda recta; su preocupación no era el proceso de diferenciación genérica, sino el comportamiento socialmente adecuado.

Los padres y madres usuarios señalan que las niñas deben sentarse de manera diferente a los niños, sin embargo, concuerdan con la madre cuidadora en que ningún género debe subir los pies a la mesa o a las sillas.

Podemos observar diferencias generacionales entre los personajes encuestados, para las generaciones anteriores (m.c. y auxiliar) no es importante el género en el modo de sentarse, lo es más los buenos modales, esto puede deberse al rol que juegan ellas dentro de la casa de cuidado, es decir como educadoras.

MODO DE COMER, MODO DE DORMIR, DEMOSTRACIONES DE AFECTO Y USO DEL TIEMPO LIBRE.

Tanto la madre cuidadora como la auxiliar omitieron sus respuestas en estas áreas, al preguntárseles la razón, nos dijeron que consideraban que todas las conductas señaladas eran adecuadas para ambos géneros, excepto las que mostraban "mala educación". Los padres y madres coincidieron con esta actitud. Esta situación nos deja ver, como en las áreas anteriores, que aunque el género del infante puede delimitar las conductas de rechazo o aceptación de los adultos, a este factor se entrelazan otros, en este caso el discurso del

buen comportamiento, al que le dan mayor importancia, por lo menos durante el momento de desarrollo en que se encuentran los infantes.

QUEHACERES DOMESTICOS. Las madres usuarias y la madre cuidadora están de acuerdo en que la distribución de actividades domésticas para los infantes, no debe estar influida por su género. Los padres usuarios dan una respuesta opuesta y además la mayoría de las actividades que fueron incluidas en sus respuestas, fueron clasificadas por ellos como exclusivas del género femenino.

Al parecer, los adultos del género femenino (m.c. y madres, pues la auxiliar no contestó) no desean que sus hijas continúen realizando solas los quehaceres domésticos.

Suponemos que las madres fomentan en su hogar esta actitud, en el caso de la madre cuidadora pudimos constatar que sus respuestas efectivamente las lleva al hecho, enseñando a ambos géneros a limpiar, sacudir y barrer.

Las diferencias de generación no son claras, al parecer su condición de mujer las hace aliadas, independientemente de su edad. Los padres muestran estereotipos genéricos claros, lo que contradice sus respuestas a otras preguntas donde aparentemente apoyaban la división igualitaria de los quehaceres domésticos.

ASEO PERSONAL. Los resultados obtenidos en esta área no nos permitieron hacer una comparación de las ideas prevalecientes en ambos contextos; m.c. y auxiliar respondieron que el aseo de los infantes no debe estar determinado por el género; por su parte padres y madres no manifestaron una tendencia clara (recordemos que en este cuadro hablamos de mayoría y por lo tanto de tendencias). Sin embargo, los datos de la madre cuidadora y auxiliar nos permitieron corroborar que para ellas es importante que los infantes muestren un buen aspecto, independientemente de su género.

CABELLO. El largo del cabello ha sido un aspecto muy discutido, sobre todo hacia el género masculino. La madre cuidadora, su auxiliar y ambos padres opinan que los niños deben traer siempre el cabello corto; en cuanto a las niñas, la m.c. opina que no importa el largo de su cabello (agrega que con que les quede bien se verán bonitas), los padres y madres señalan que las niñas "son más bonitas" con cabello largo, la auxiliar no contestó.

Madre cuidadora y usuarios manifiestan mayor rigidez hacia los niños que hacia las niñas, al parecer es menos aceptable el cabello largo en niños que el corto en niñas.

MODALES. Esta cuestión fue evaluada al preguntárseles si a los niños les es permitido decir groserías. Nadie estuvo de acuerdo en ello. Como veíamos antes, el género queda superado por el discurso de los buenos modales, aunque debemos mencionar que las mujeres son vistas con mayor rechazo si dicen malas palabras, incluso en la casa de cuidado, hubo una ocasión en que una de las niñas dijo una grosería, la m.c. la regañó argumentando que "las niñas bonitas no dicen groserías".

ACTIVIDADES PELIGROSAS. Este aspecto fue evaluado al preguntar su opinión acerca de: "niñas no deber subirse a los árboles". Madre cuidadora y padres (varones) no estuvieron de acuerdo con ello, auxiliar y madres estuvieron de acuerdo, es decir que no permitirán que sus hijas realicen este tipo de prácticas, lo que puede limitar su desarrollo en el área motriz.

CUADRO NO. 6 Comparación de respuestas entre m.c. auxiliar y ambos padres.

ESQUEMA DE ANALISIS Y DISTRIBUCION DE ITEMS EN EL CUADRO COMPARATIVO ENTRE MADRE CUIDADORA, AUXILIAR Y PADRES USUARIOS.

A. DATOS DEMOGRAFICOS	Edad Género Escolaridad
B. FECUNDIDAD	Número de hijos
C. DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES AL INTERNO DEL HOGAR	Actividades domésticas Custodia de los hijos Obtención de ingresos ec.
D. CREENCIAS Y OPINIONES RELACIONADAS CON EL GENERO	Concepto de adultez Vinculación hombre en actividades domésticas Hombre único responsable de ingresos económicos Conveniencia del trabajo femenino Preparación educativa Privilegios educativos Razones de separación de hijos de familia Características en que difieren niños de niñas Características en que difieren hombres de mujeres
E. EXPECTATIVAS HACIA INFANTES SEGUN SU GENERO	Comportamiento durante la infancia Comportamiento en adultez Futura actividad
F. ACTITUDES HACIA AREAS PARTICULARES DEL DESARROLLO GENERICO	Colores en vestuario y juegos infantiles Modo de sentarse Modo de comer, dormir, demostraciones de afecto y uso del tiempo libre Quehaceres domésticos Asco personal Cabello Modales Actividades peligrosas

**RESULTADOS DE ENCUESTA
(COMPARACION ENTRE MADRE CUIDADORA, AUXILIAR Y PADRES
USUARIOS)**

	CUIDADORA	AUXILIAR	PADRES	MADRES
EDAD	48	70	21-25	26-30
GÉNERO	F	F	M	F
ESCOLARIDAD	Comercio	Primaria	Primaria Secund. Prep.	Primaria Secund. Est. Com.
NO. DE HIJOS	1	6	1	1
ACTIVIDADES DOMÉSTICAS	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
CUSTODIA HIJOS	Mujer	Mujer	Ambos	Ambos
OBTENCIÓN INGRESOS ECONÓMICOS	Mujer	Mujer	Ambos	Ambos
CONCEPTO ADULTIZ	No género	No género	No género	No género
HOMBRE EN ACT. DOM.	Si	Si	Si	Si
HOMBRE INGRESOS ECONÓMICOS (OP)	No	No	No	No
TRABAJO FEMENINO (OP)	Si	Si	Si	Si
RAZONES INGRESO TRABAJO	Nec. Ec.	Apoyo a comunidad	Nec. Ec y Deber	Nec. Ec y Sup. Prof.
PREPARACION EDUCATIVA	No género	No género	No género	No género
PRIVILEGIOS EDUCATIVOS	No género	Mayor	Mayor	Mayor
RAZONES SEPARACION HIJOS	No género	No género	Si género	Si género
DIFERENCIAS NIÑOS DE NIÑAS	Si	Si	Si	Si
DIFERENCIAS HOMBRES DE MUJERES	Si	Si	Si	Si
COMPORTAMIENTO INFANCIA	No género	Si género	No género	No género
COMPORTAMIENTO ADULTIZ	No género	Si género	No género	No género
FUTURA ACTIVIDAD	No género	No género	Si género	Si género
COLORES VESTUARIO Y JUEGOS INFANTILES	No género	Si género	Si género	Si género
MODO DE SENTARSE	No género	No género	Si género	Si género
MODO DE COMER, DORMIR, DEMOSTRACIONES DE AFECTO	No género	No género	No género	No género
TIEMPO LIBRE				
QUEHACERES DOMÉSTICOS	No género	No contesta	Si género	No género
ASEO PERSONAL	No género	No género	No hay tendencias	No hay tendencias
CABELLO	Si género	Si género	Si género	Si género
MODALES	No género	No género	No género	No género
ACTIVIDADES PELIGROSAS	No género	Si género	No género	Si género

Claves en respuestas:

Si Estan de acuerdo

No No estan de acuerdo

Mujer Actividad desempeñada por mujer

Ambos Actividad desempeñada en pareja

No género Aspectos no afectados por género

Si género Aspectos si afectados por género

**E. DESCRIPCION DE INFORMACION Y MATERIALES PROPUESTOS POR LA
INSTITUCION.**

El Voluntariado Nacional proporciona a la casa de cuidado diario pequeños cuadernillos que contienen información teórica acerca del desarrollo infantil, además, propone algunas actividades y materiales a través de tarjetas educativas y por último, asigna a cada casa de

cuidado materiales que pueden ser utilizados en la actividad diaria de la m.c. con los infantes.

Así pues, por un lado dona material para el trabajo diario y por otro proporciona información acerca del desarrollo infantil, y guía el uso de los materiales dando información acerca de las áreas que fomenta cada uno de ellos.

En seguida proporcionamos una descripción de cada uno de los materiales a los que tiene acceso la madre cuidadora:

CUADERNILLOS

En los cuadernillos editados por el Voluntariado Nacional se ofrece a la madre cuidadora, teoría elemental relacionada con los procesos implicados en el desarrollo integral de los infantes. De los 12 cuadernillos analizamos aquellos donde se toca el tema del desarrollo del género o donde de alguna forma se relacionan las actividades propuestas, con este proceso.

*Guía no. 3. Se proporciona una visión general del desarrollo infantil de los 18 meses a los 6 años de edad, sin embargo, en ninguna parte se hace mención del desarrollo del género. Es importante destacar que el hecho de que no se separe el desarrollo infantil a partir del género, significa que se concibe como un proceso que no requiere atención particular por parte de los adultos de las casas de cuidado diario, recordemos que este material está dirigido a apoyar la labor de la madre cuidadora.

Esto se nota de manera específica en la descripción que se proporciona del desarrollo y las necesidades infantiles durante la segunda (2 a 3 años) y tercera etapa (3 a 6 años), en esta parte se señala que los infantes "necesitan jugar con muñecas (aunque sean niños) para entender la relación madre -hijo", esta actividad se halla relacionada con el desarrollo del área afectivo-social. Se dice además, que de los 5 a 6 años los infantes deben ser capaces de lavar trastes (área motriz) y que les gusta jugar a la casita, ayudar en los quehaceres de la casa y escuela y proteger a los niños más pequeños (área afectivo-social).

Por lo tanto, para permitir el desarrollo de estas áreas se aconseja a la madre cuidadora que fomente y apoye este tipo de actividades, sin tener en cuenta la separación tradicional masculino-femenino.

*Guía no. 8. Se proponen algunos cuentos, cantos y juegos que puede implementar la madre cuidadora durante su actividad con los infantes. Igual que en la guía no. 3, no se mencionan actividades diferenciales en función del género, lo que rompe con la separación tradicional de actividades pasivas para las niñas y activas para los niños. Al parecer se busca un desarrollo en todas las áreas, sin limitar al individuo por el hecho de pertenecer a algún género.

*Güfa no. 9. En este cuadernillo se encuentran propuestas para la planeación del trabajo diario. El Voluntariado Nacional busca que esta planeación tenga como única condición para marcar diferencias en las actividades, la edad de los infantes; por ejemplo, sólo a los niños más pequeños se les permite dormir.

TARJETAS EDUCATIVAS

Las tarjetas educativas que a continuación describimos, son únicamente las que se relacionan con el material real con el que cuenta la casa de cuidado diario investigada. Su inclusión nos permitió hacer señalamientos relacionados con el discurso que propone la institución en las actividades de los infantes.

Tarjetas para relacionar imágenes.

Materiales: 2 juegos de imágenes idénticas de animales, vertebrados, aves, insectos, colores, etc.

Ejercicio: Los niños toman un juego de tarjetas y aparean las imágenes iguales en un tapete, sobre el piso. La madre cuidadora se puede acercar a los niños para platicar con ellos acerca del tema que trabajan, y para nombrar las imágenes, enriqueciendo así, poco a poco, el vocabulario de los niños.

Desarrolla: Cuidado del medio ambiente y lenguaje.

Torre de cubos.

Materiales: 10 cubos de madera pesada de diferentes dimensiones.

Ejercicio: Los niños llevan los cubos de uno en uno del estante a un tapete o mesa y construyen una torre sobre el cubo mayor.

Desarrolla: Matemáticas (mayor a menor, idea de más a menos, grande y chico, forman series), movimiento fino, movimiento grueso.

Cuentas de colores.

Materiales: Barritas de alambre con cuentas ensartadas, número diferente para cada barra para que los niños las distingan por la cantidad de cuentas, por lo largo de las barras y por el color.

Ejercicio: Llevan la canasta con las cuentas y las separan por colores, agrupándolas en distintos puntos de la mesa.

Desarrolla: movimiento fino, matemáticas (clasificación).

Aseo de la casa.

Materiales: Escoba pequeña, recogedor pequeño, escobeta sin mango, mechudo hecho con calcetines, guante, sacudidor, jerga pequeña, cubeta.

Ejercicio: Los niños toman libremente los materiales de limpieza cuando los necesitan. Se les puede preparar una canastita con recortes de papel o pedacitos de periódico, para que los tiren al suelo y los barran.

Desarrolla: Movimiento grueso: cuidado de la persona y medio ambiente (destrezas que los preparan para participar en las actividades de su vida cotidiana y les permiten sentirse útiles); movimiento fino (coordinación vista-mano).

Lavarse las manos.

Materiales: Palangana o tina, jarra pequeña, recipiente para jabón, cepillo de uñas y toalla.

Ejercicio: Los niños toman agua del recipiente de agua limpia, la vacían en la palangana y se lavan uñas y manos. Debe dejárseles solos.

Desarrolla: Cuidado de la persona y del medio ambiente (agua como elemento que puede agotarse); movimiento fino (músculos de las manos); matemáticas (pensamiento lógico, capacidad de entender que hay acciones que deben ocurrir antes que otras, que tienen una secuencia).

Camión pesado.

Materiales: Un camión pesado, sin motor, ni cuerda, de preferencia hecho de madera.

Ejercicio: Los niños y niñas pueden jugar solos arrastrando o empujando el camión por el piso, bajo las mesas. Pueden jugar en grupo, imaginando que su camión es un transporte colectivo y recoge pasajeros o a que es un camión foráneo.

Desarrolla: Juego (capacidad de recrearse y de imaginar); movimiento grueso (músculos de manos y brazos, capacidad de gatear).

Pelotas.

Materiales: Pelotas (4 cm. de diámetro), de esponja (6 cm. de diámetro), de tela (20 cm.).

Ejercicio: Rebotar las pelotas contra pared o el suelo, metiéndolas en cajas o canastas.

Desarrolla: Juego (capacidad de recrearse, inventar juegos, poner reglas, jugar en grupo, invitar a un adulto a jugar); movimiento grueso (músculos de brazos y piernas, equilibrio).

Espejo.

Materiales: Espejo completo colocado a la altura de los niños.

Ejercicio: Revisión de aseo personal, peinado, características personales, mímica, decidir que disfraces les gusta y cómo colocárselos. Es importante dejarlos solos y no hacerles comentarios.

Desarrolla: Aseo y cuidado del medio ambiente; expresión (capacidad de auto-conocerse, conocer las posibilidades de rostro, estatura, cuerpo, actuación y fingimiento de situaciones, auto-estimarse).

Muñeco de trapo.

Materiales: Muñecos, ropa usada de niño y niña.

Ejercicio: Los niños juegan libremente con el muñeco de trapo y con la ropa. Es conveniente tener ropa de hombre y de mujer para que los niños vistan al muñeco como ellos elijan, de niño o de niña.

Desarrolla: Juego (capacidad de expresar sentimientos, deseos y problemas, capacidad de recrearse).

Engrudo y recortes.

Materiales: Recortes de papel de colores, hojas secas, pedacitos de trapo, etc, engrudo suave o pegamento blanco.

Ejercicio: Pegar hojas, flores, estambre o papeles.

Desarrolla: Expresión (instrumentos de expresión de lo que siente y piensa); lenguaje (capacidad de "leer" los recortes y las manchas o firmas de otros), es una manera de escribir; movimiento fino (capacidad de rasgar y recortar; capacidad de manejar materiales pequeños con precisión; coordinación vista-mano). Es una preparación indirecta para el uso del lápiz.

Rompecabezas de imágenes.

Materiales: Rompecabezas hechos con madera delgada o cartón grueso.

Ejercicio: Armar rompecabezas. Cuando tienen menos de 6 años, es conveniente permitirles que trabajen solos para que logren concentrarse y seguir su propio ritmo.

Desarrolla: Lenguaje (capacidad de llamar por su nombre a los objetos representados en las imágenes); juego (capacidad de recreación); matemáticas (capacidad de observar con atención una imagen en conjunto y de analizar cada una de sus partes; capacidad de relacionar entre sí las partes de un todo; conciencia de que todo se puede dividir, de que unión de partes menores forman un todo mayor); expresión (capacidad de concentrarse en una imagen y de observar detalle por detalle).

Rompecabezas de figuras geométricas.

Materiales: Rompecabezas de figuras geométricas.

Ejercicio: Los niños llevan uno de los rompecabezas a su lugar, sacan las figuras y las revuelven, después las ponen en su lugar formando de nuevo el rompecabezas.

Desarrolla: Matemáticas (capacidad de observar para relacionar, de distinguir figuras geométricas); juegos y juguetes (capacidad de jugar inventando reglas); movimiento fino (coordinación ojo-mano, precisión en los movimientos de los 3 primeros dedos de la mano).

Esfera geométrica.

Materiales: Esfera con ventanas geométricas, cuerpos geométricos que se ajustan al tamaño y a la forma de las "ventanas".

Ejercicio: Los niños sacan de la esfera los cuerpos geométricos y los vuelven a meter uno a uno, a través de las ventanas geométricas.

Desarrolla: Matemáticas (capacidad de distinguir formas de los cuerpos geométricos); movimiento fino (capacidad de coordinación viso-motriz); juego (capacidad de compartir un juguete y organizar el juego poniendo reglas propias).

Bolsas rellenas de granos.

Materiales: Ranitas y bolsas rellenas de arroz, frijol chico, lenteja, etc.

Ejercicio: Los niños usan el costalito o la ranita como pelotas, para lanzar y atrapar, pueden hacer ejercicios de equilibrio al ponérselos sobre la cabeza, o pueden servir como acompañantes para los niños más pequeños.

Desarrolla: El movimiento grueso (músculos de brazos y piernas, equilibrio, coordinación de brazos y piernas); juego (capacidad de recrearse en grupo o individualmente, capacidad de inventar juegos y de inventarles reglas propias); movimiento fino (capacidad de agarrar y atrapar cosas con seguridad y firmeza, capacidad de dar dirección a los objetos, músculos de las manos).

Aros para ensartar.

Materiales: Aros para ensartar, estaca.

Ejercicio: Los niños toman los aros, se alejan unos pasos y lanzan los aros hacia la estaca tratando de ensartarlos.

Desarrolla: Matemáticas (capacidad de aprender la secuencia de los números al contar cada aro que se lanza, capacidad de experimentar los movimientos que produce un cuerpo circular cuando se lanza al aire); movimiento grueso (músculos de brazos, capacidad de dirigir los movimientos, equilibrio, capacidad de medir la propia fuerza); juego (capacidad de esperar turno, de recrearse, individual y colectivamente, capacidad de fijar los límites).

Máscaras de bolsa.

Materiales: Máscaras hechas con tela.

Ejercicio: Los niños toman libremente la máscara, pueden actuar jugar con la máscara puesta.

Desarrolla: Lenguaje (capacidad de hablar frente a un público y capacidad de sostener di logo con otros enmascarados); juego (capacidad de jugar en grupo y capacidad de recrearse).

Vaciar de jarra a jarra.

Materiales: 2 jarras, granos o agua, charola.

Ejercicio: Niños llevan la charola a su mesa y pasan las semillas de una jarra a otra procurando que las semillas no caigan fuera de la jarra.

Desarrolla: Movimiento fino; la fuerza de brazos y manos; la capacidad de dirigir y controlar los movimientos de la mano. Es una preparación indirecta para el uso del lápiz.

Libros.

Materiales: Libros hechos en imprenta y bordados.

Ejercicio: Los niños hojean observando las imágenes y pasando las páginas con cuidado. Algunas veces la madre cuidadora puede acercarse a los niños que observan el libro y puede platicar con ellos acerca de las imágenes.

Desarrolla: Lenguaje (capacidad de conocer los nombres de las cosas cuando se observan ilustraciones que las representan; estimulan la conversación en los niños; estimulan a los niños a inventar historias y cuentos propios); generan interés por los libros, placer por la "lectura", capacidad de hacer preguntas concretas frente a las imágenes de los libros.

Marco de agujetas y marco de botones.

Materiales: Marco de agujetas y marco de botones.

Ejercicio: Amarrar y desamarrar las agujetas o abrochar y desabrochar el marco de botones.

Desarrolla: Movimiento fino (capacidad de controlar los movimientos de la mano, capacidad de abrochar y desabrochar o ensartar y desensartar); capacidad de concentrarse en una tarea.

Cuentas y agujetas.

Materiales: Cuentas de madera o barro perforadas al grueso de una agujeta; una agujeta con un extremo hecho nudo; una canasta o caja para guardar las cuentas y la agujeta.

Ejercicio: Ensartar las cuentas en la agujeta.

Desarrolla: Movimiento fino (capacidad de dirigir con intención los movimientos de la mano; capacidad de sostener en el aire las manos y controlar su movimiento; capacidad de ensartar y desensartar).

Tablas para ensartar.

Materiales: 1 tabla de madera, 7 palitos de 8 cm. clavados en la tabla y cuentas de madera perforadas.

Ejercicio: Ensartar las cuentas en los palitos.

Desarrolla: Coordinación ojo-mano, los prepara para la escritura, capacidad de controlar la fuerza y la distancia de los movimientos de la mano.

Frascos y tapaderas.

Materiales: Una canasta de 25 cm., diez frascos pequeños con sus tapas de diferentes formas y diámetros cada uno.

Ejercicio: Destapar uno a uno los frascos, separar tapas de frascos y después taparlos nuevamente. Los niños más grandes pueden hacer ejercicio con antifaz.

Desarrolla: Movimiento fino (capacidad de controlar la fuerza, la precisión y la dirección de los movimientos de la mano); matemáticas (capacidad de concentrarse en una tarea; capacidad de relacionar, de encontrar las correspondencias, las pertenencias; capacidad de "formar" los objetos de grande a chico; capacidad de observar y distinguir las diferencias; capacidad de observar y buscar relaciones; capacidad de distinguir las diferencias).

F. ENTREVISTA INFORMAL A MADRE CUIDADORA

OBJETIVO GENERAL: Rastrear el conjunto de significaciones que guían la acción de la madre cuidadora en su trabajo cotidiano con los infantes.

a) Historia laboral.

La madre cuidadora tenía 48 años cuando se realizó la entrevista. Los estudios comerciales con que cuenta le permitieron ingresar al área laboral desde una edad muy temprana (18 años), su primera actividad laboral fue de secretaria; cuando la jubilaron en su empleo, decidió invertir en un negocio de máquinas de maquila, esto con el apoyo de su familia materna, sin embargo, este negocio no fue productivo porque surgieron conflictos familiares. Fue en ese momento cuando decidió formar parte del programa de casas de cuidado diario.

Ella nos comenta que "al principio trabajaba por gusto, para comprarme ropa o zapatos, no me faltaba dinero en la casa, el papá de Miguel siempre me dió todo, pero después cuando él se fue tuve que trabajar para mantener a mi hijo, creo que lo malo fue que como yo casi no estaba y le daba el dinero a mi mamá para que ella lo administrara. Miguel creció con la

idea de que ella lo mantenía, eso lo ha hecho pensar que yo nunca estuve al pendiente de él".

b) Razones de su ingreso al trabajo como madre cuidadora.

- Madre soltera (aunque se casó e incluso su hijo nació dentro de esta unión, el matrimonio fue anulado porque su esposo era casado, se separaron cuando su hijo tenía 3 años).
- Dificultades económicas al interno de la familia extensa (su padre murió cuando ella tenía 23 años, al principio el resto de sus hermanos ayudaban a la manutención de su madre y a los gastos de la casa, pero cuando todos se casaron, ella tuvo que mantener además de a su hijo, a su madre).
- Le gusta cuidar a los infantes que asisten a la casa de cuidado diario: "pongo en los niños toda la atención que no tienen porque su madre tiene que trabajar, esto fue lo mismo que le pasó a Miguel (su hijo) yo casi no estaba en la casa porque toda mi vida he tenido que trabajar".

c) Concepto de masculinidad y femineidad.

Concepto de femineidad:

- Mujer puede y debe disfrutar de su sexualidad.
- Debe ser capaz de trabajar y de mantener a su familia en caso que falte el marido.
- Las actividades domésticas deben ser compartidas por hombres y mujeres.

Concepto de masculinidad:

- Enmarcado dentro de caballerosidad, que para ella implica el respeto a la mujer.
- Trabajador y responsable.
- Debe permitir el trabajo femenino y ser copartícipe de las actividades domésticas.

d) Formación de identidad genérica en los infantes.

- Ocurre hasta después de los 5 años, por ello permite que niños y niñas practiquen cualquier tipo de actividad, no inhibe conductas excepto algunas manifestaciones sexuales (p.ej. curiosidad hacia genitales, masturbación, etc.).
- Se le debe permitir a los varones el uso de muñecas y osos de peluche, "pues a través de estos juguetes los niños aprenden a dar ternura". Esto lo concluyó a través de las siguientes circunstancias: "Tenía miedo que debido a la ausencia del papá de Miguel (su hijo), éste se volviera homosexual, este miedo aumentó cuando me di cuenta que dormía con oso de peluche. Mi inquietud desapareció por medio del comentario de una de mis

idea de que ella lo mantenía, eso lo ha hecho pensar que yo nunca estuve al pendiente de él".

b) Razones de su ingreso al trabajo como madre cuidadora.

- Madre soltera (aunque se casó e incluso su hijo nació dentro de esta unión, el matrimonio fue anulado porque su esposo era casado, se separaron cuando su hijo tenía 3 años).
- Dificultades económicas al interno de la familia extensa (su padre murió cuando ella tenía 23 años, al principio el resto de sus hermanos ayudaban a la manutención de su madre y a los gastos de la casa, pero cuando todos se casaron, ella tuvo que mantener además de a su hijo, a su madre).
- Le gusta cuidar a los infantes que asisten a la casa de cuidado diario: "pongo en los niños toda la atención que no tienen porque su madre tiene que trabajar, esto fue lo mismo que le pasó a Miguel (su hijo) yo casi no estaba en la casa porque toda mi vida he tenido que trabajar".

c) Concepto de masculinidad y femineidad.

Concepto de femineidad:

- Mujer puede y debe disfrutar de su sexualidad.
- Debe ser capaz de trabajar y de mantener a su familia en caso que falte el marido.
- Las actividades domésticas deben ser compartidas por hombres y mujeres.

Concepto de masculinidad:

- Enmarcado dentro de caballerosidad, que para ella implica el respeto a la mujer.
- Trabajador y responsable.
- Debe permitir el trabajo femenino y ser copartícipe de las actividades domésticas.

d) Formación de identidad genérica en los infantes.

- Ocurre hasta después de los 5 años, por ello permite que niños y niñas practiquen cualquier tipo de actividad, no inhibe conductas excepto algunas manifestaciones sexuales (p.ej. curiosidad hacia genitales, masturbación, etc.).
- Se le debe permitir a los varones el uso de muñecas y osos de peluche, "pues a través de estos juguetes los niños aprenden a dar ternura". Esto lo concluyó a través de las siguientes circunstancias: "Tenía miedo que debido a la ausencia del papá de Miguel (su hijo), éste se volviera homosexual, este miedo aumentó cuando me di cuenta que dormía con oso de peluche. Mi inquietud desapareció por medio del comentario de una de mis

amigas, ella me dijo que a través de los osos de peluche los niños pueden manifestar la ternura necesaria para la vida".

Para la madre cuidadora el desarrollo de diferencias de género inicia hasta después de los 5 años. "Los niños aprenden lo que debe ser una mujer y un hombre hasta después de los 5 años, los niños que vienen aquí están muy chiquitos, por eso los dejo jugar con todo, a las niñas con carritos y a los niños con muñecas, creo que eso ahorita no les afecta".

G. DESCRIPCION DE RESULTADOS DEL INVENTARIO BSRI

1. DATOS CRUDOS ANALISIS ESTADISTICO DE LA MUESTRA

NIÑOS

PUNTAJES	MASC.	FEM.	DESV.	DESV.	DIF.	X 2.322
JOSE LUIS	102	116	2.48	2.45	.03	.06
PEPE	109	80	2.46	3.07	.61	1.42
LUIS ENRIQUE	122	116	2.19	2.46	.26	.61
ADRIAN	90	127	2.79	1.38	1.41	3.28
ÉDER	68	86	3.01	3.06	.04	.10

NIÑAS

PUNTAJES	MASC.	FEM.	DESV.	DESV.	DIF.	X 2.322
ISELA	95	80	3.16	3.41	.25	.59
NIDIA	97	116	3.01	2.46	.55	1.27
KAREN	115	103	2.57	2.90	.33	.77
MARIÉLA	72	72	3.16	3.16	0	0
MARTHA	65	81	3.16	3.36	.20	.47
CINTHYA	86	72	3.06	3.14	.08	.19

No obstante que la evaluación del inventario se dificultó debido a las características de la muestra y al tipo de respuestas que daban los infantes, en el cuadro de arriba presentamos los resultados obtenidos de su aplicación.

En la primera y segunda columna pueden verse los puntajes de masculinidad y femineidad obtenidos por cada uno de los infantes; en el tercero y cuarto la desviación standard de estos puntajes; en el quinto la diferencia de las desviaciones (de acuerdo con Bem, op.cit., no importa el signo de la diferencia); en el sexto se muestra el grado de androginia obtenido por los infantes (menor o igual a cero).

De acuerdo con la evaluación 3 niños y 5 niñas de la muestra tienen personalidad andrógina. Es interesante observar los puntajes obtenidos en los infantes no andróginos: En los niños Pepé tiende hacia la masculinidad y Adrian hacia la femineidad; en las niñas Nidia tiene hacia la femineidad.

PRESENTACION DE UN CASO

En este apartado incluimos las respuestas de uno de los infantes que participaron durante la aplicación del inventario. Si bien todas las sesiones de aplicación del instrumento fueron grabadas, elegimos el discurso de este niño en particular, porque como podrá verse, sus respuestas no se concretaron en un sí o no (como lo requería la evaluación). Su discurso nos permitió un análisis de tipo cualitativo que en este modelo de instrumento no es siempre posible.

Si bien en la parte metodológica anexamos las historias equivalentes al BSRI, en esta parte las retomamos con el fin de entender las respuestas que da el infante a cada pregunta.

LUIS ENRIQUE (INVENTARIO)

No. DE SESIONES: 1
 EDAD: 4 años

- 1N A esta señora se le cayó el dinero, el señor se da cuenta y se lo devuelve.
 -Tenga señora se le cayó el dinero.
 -¿Tú también le devolverías el dinero o te lo quedarías?
 -"Me lo quedaría y le diré, tenga señora".
 -¿Te lo quedabas o se lo dabas?
 -"Sí, si se lo daba".
Evaluación: 7
- 1F Ellos se conocen, son amigos.
 -Salí a buscarte porque tardaste mucho, ¿dónde estabas?, estaba preocupado por ti.
 -Fui a la tienda.
 -¿A ti también te preocupa lo que les pasa a otros?
 -"Que, que yo voy a la tienda".
 -No, si por ejemplo se sale tu mamá y no sabes donde está, te preocupa.
 -"Sí, busco la tienda de Alfredo".
 -¿Te preocupa?
 -"Si me coprupa".
 -Entonces si te preocupa.
 -"Si a la casa, me coprupa".
Evaluación: 7
- 1M El gallito salió a la tienda, cuando llegó a su casa, se dió cuenta que se le habían olvidado las llaves de su casa. Al gallito se le ocurrió aventar piedritas a la ventana de su mamá, para que le abriera la puerta.
 -¿A ti también se te ocurren ideas cuando tienes algún problema como el gallito?
 -"Sí".
Evaluación: 7

- 2N Este señor se cree más que los demás, este otro señor piensa-que señor tan presumido-
 -¿Tu te crees más que los demás como el señor?
 -"Si".

Evaluación: 7

- 2F Este niño está triste, su mamá va a buscarlo a su cuarto.
 -¿Qué te paso, te puedo ayudar?
 -¿Tu también ayudarías al niño para que ya no estuviera triste?
 -"El perro le dijo".
 -No, la señora.
 -"Ah".
 -¿Tú también le ayudarías al niño para que ya no estuviera triste?
 -"Si".
 -¿Qué harías?
 -"Le ayudaré a buscar a su mamá".
 -El no perdió a su mamá, el está triste.
 -"El está triste y yo le enseñaré a donde ha ido su mamá".
 -No, imagina por ejemplo cuando los niños se ponen tristes, tú les dices que ya no lloren.
 -¿No te gusta que lloren o no te importa?
 -"No me gusta que lloren".

Evaluación: 7

- 2M ¿Puedes cuidarte sólo?
 -"Si".

Evaluación: 7

- 3N Este muchacho fue a visitar a sus amigos, a ellos les dió gusto que fuera, les agrada que los visite.
 -¿Tú le agradas a los demás como él?
 -"Si".

Evaluación: 7

- 3F ¿Te gusta hablar bajito o gritar?
 -"No glitar".
 -¿No gritar?
 -"No glitar".
 -¿No gritar?
 -"No glitar".
 -¿Cómo que no glitar?, te repito de nuevo la pregunta, ¿Te gusta hablar bajito o gritar?
 -"Hablar bajito".

Evaluación: 7

- 3M Todos ellos van juntos a la escuela, él se llama Juan, cuando él manda a los otros niños a recoger sus trabajos, ellos le obedecen.
 -¿Te gusta mandar como a Juan o prefieres obedecer como ellos?
 -"Ete, mandar".
Evaluación: 7
- 4N Este niño es serio.
 -¿Tú eres serio o te ríes?
 -"Me rio".
 -¿Entonces no eres serio como el niño del dibujo?
 -"Me hago así como él" (imita el dibujo).
 -¿Serio? A ver, hazle así como él (lo hace) tu andas así todo el día o te la pasas riendo?
 -"Como él".
Evaluación: 7
- 4F Estos niños son hermanos, les gusta mostrar su cariño.
 -¿Tú también le demuestras tu cariño a tu hermano?
 -"Sí".
Evaluación: 7
- 4M Este niño esta jugando a arreglar un carro igual que su papá.
 -¿A ti también te gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen, o prefieres hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen?
 -"Me gusta jugar así como el niño".
Evaluación: 7
- 5N ¿Tienes muchos amigos?
 -"Sí, tengo a Beto y a Flaco".
 -¿Ellos son tus amigos?
 -"Sí, Flaco y Beto son mis amigos".
 -¿Quién es Flaco?
 -"El que hace ruido, el que así hace chis al pañal". (Luis Enrique tiene un hermano con parálisis cerebral)
 -¿Sí?
 -"Sí, poque le ponen pañal".
Evaluación: 7
- 5F El perro le demuestra su agradecimiento a Carlitos, porque él es amable y bondadoso.
 -¿Tú eres amable y bondadoso como Carlitos?
 -"Sí".
Evaluación: 7

- 5M Este niño tiene dos trabajos (así le llaman en la c.c.d. a los materiales que ocupan), uno es dibujar y otro armar un rompecabezas, así que tiene que escoger, él se tarda muy poquito en escoger.
 -¿Tú te tardas poquito en escoger un trabajo como él o te tardas mucho?
 -"Mucho, así como él".
 -El se tarda poco, ¿tú te tardas mucho?
 -"No, poquito como él".
 -¿Mucho o poquito?
 -"Así, poquito como él".
Evaluación: 7
- 6N Ellos van juntos a la escuela, la maestra les dijo que si no acababan a tiempo la tarea no salían al recreo. Ellos se apuran para salir al recreo.
 -¿Tú terminas las cosas a tiempo para poder salir como ellos?
 -"La termino las cosas".
 -¿Sí?
 -¿Beto termina las cosas en su escuela?
 -¿Sí?
 -"Beto sí".
Evaluación: 7
- 6F Este señor iba sólo por la calle, de repente salió un señor y le dijo, -niño ya descompusiste esto-. Aunque el niño no lo hizo se siente culpable.
 -Tú que harías, ¿acceptarías la culpa o le dirías que no lo hiciste?
 -"No lo hice".
 -¿Tú le dirías no lo hice, te defenderías?
 -"No lo hice".
Evaluación: 1
- 6M ¿Te enojas mucho si alguien se mete o se cruza en tu camino?
 -"Sí".
 -Mucho.
 -"Sí".
Evaluación: 7
- 7N El osito se cambió de casa y empezó a hacer nuevos amigos. Uno de sus nuevos amigos es el gallito.
 -Que bueno que estas con nosotros.
 -Sí, me siento muy bien aquí.
 -¿A ti también te es fácil pasarla bien en nuevos lugares?
 -"Aquí eta el gallito".
 -Sí, pero dime, ¿te es fácil pasarla bien en nuevos lugares?
 -¿Sí?
 -"Sí".
Evaluación: 7

7F ¿Te gusta hacer cosas que los niños más pequeños hacen?

- "Sí".

- ¿Como qué?

- "No se".

- ¿Pero te gusta?

- "Sí".

- ¿Quién es aquí el más chiquito?

- "Un bebé".

- ¿Rafita?

- "Sí, y Karina y Angel y nada más"

(Rafael, Karina y Angel son los más pequeños en la casa de cuidado)

- ¿A ti te gusta hacer lo que ellos hacen?

- "Sí".

Evaluación: 7

7M ¿Eres el jefe aquí?

- "Sí".

- ¿quién más?

- "no se".

- ¿Pero tú eres el jefe?

- "Sí".

- ¿Sabes qué es ser jefe? (No responde)

- ¿Mandar?

- "Sí".

- ¿Tú los mandas?

- "Sí".

- ¿te obedecen?

- "Sí".

Evaluación: 7

8N El perro encontró por casualidad un zapato y se lo da al niño. -Ah, es el zapato que había perdido.

- ¿Tú pierdes las cosas igual que el niño?

- "Sí pierdo".

Evaluación: 7

8F A este niño le gusta decir groserías.

- ¿A ti te gusta decir groserías?

- "No".

Evaluación: 7

8M Estos pingüinitos son amigos, el más chiquito tiene que coser una tela, el grande le dice: -yo te digo como coserla-. -No, yo quiero hacerlo-.

- ¿Te gusta hacer las cosas sólo como el pingüinito o que te digan como hacerlo?

-"Poque Beto me compla uno dulces uno que tiene lumbre y chocolate, unos pingüinos de esos" "si me los como".

-¿Pero dime, te gusta hacer cosas sólo o que te digan como?

-"No me lo como nada más es que tiene nombre, ese me lo como"

-¿Te gusta hacer cosas sólo o que te ayuden?

-"Que me ayuden".

Evaluación: 1

9N La señora le tiene que decir al señor que se perdió su perro, pero como el señor lo quiere mucho ella piensa:

-Le voy a decir que se perdió su perro, pero como no quiero que lllore, se lo diré con cuidado.

-¿Le dirías con cuidado al señor que se perdió su perro para que no lllore, o no te importaría que llorara?

-"No se".

Evaluación: 0

9F ¿Te gustan los bebés y los niños pequeños?

-"Si".

Evaluación: 7

9M ¿Te gusta ganar en los juegos?

-"Si".

Evaluación: 7

10N La muchacha del cuento piensa: -Voy a hacer el desayuno porque mis amigas hacen lo mismo.

-¿Te gusta copiar lo que tus amigos hacen?

-"Si lo copio".

Evaluación: 7

10F Cuando este niño llega a la escuela saluda a todos.

-¿Tú saludas a tus compañeros cuando llegas?

-"Si".

-"Le digo a mis compañeros, le digo hola compañeros"

Evaluación: 7

10M Ellos forman un equipo, él es el maestro y les dice a los niños: -Trabajen mucho para poder ganar el juego-. Una parte de los niños dicen: -Si, vamos a trabajar duro-. -Los otros niños dicen: -No, mejor vamos a descansar-.

-¿Prefieres trabajar duro para ganar un juego como ellos o prefieres descansar aunque pierdas?

-"Tiene calcetines neglos de abeja y amalillo".

-¿Te lo vuelvo a repetir?.

-"Si" (repito la historia)

-"Eque jugaré bien duro y mi ganaré el premio"

Evaluación: 7

11N El policia iba por la calle y encontró a un señor

- "si lo va a llevar a su coche".

-Lo va a ayudar porque se siente mal

- "se lo va a llevar a su coche al dotor, lo va a llevar que le la policia".

-¿Tú ayudarías al señor?. ¿O te irías?

- "Yo ayudaré al señor porque está malo a mi coche y lo llevaré al dotor".

Evaluación: 7

11F Ellos van a hacer un globo con tela

- "Amiguitos" "Van a hacer un globo con tela"

- Van a hacer un globo con tela, pero empiezan a discutir por el color, uno dice: -yo

quiero que el globo sea rojo-. Otro dice: -No, que sea amarillo-. Otro dice: -No, rojo-.

El que quería el globo amarillo dice. -Esta bien, si ustedes quieren que sea rojo.

-¿Tú dejarías que el globo fuera rojo, aunque a ti te guste el amarillo?

- "yo quería que hicieran el globo amarillo".

-¿Como tú lo quieres o como ellos lo quieren?

- "Como yo lo quiero, amarillo".

Evaluación: 1

11M Estos niños fueron a jugar juntos.

- "Al agua".

-No, a la nieve

- "A la nieve del agua".

Este niño le dice al que esta esquiando: -Bajate de ahí que te vas a caer-. El que esta arriba le contesta: -No te preocupes, yo puedo, anda, hazlo tu también, confia en ti. -

No, tengo miedo.

-¿Tú confias en ti como el niño que está esquiando o te da miedo como al otro

- "¿ él no se puede caer a la nieve?".

(Señala niño que tiene miedo)

- "está enojado?".

-No, tiene miedo

(repito la pregunta)

- "Me da miedo"

-¿No te subirías entonces?

- "No, porque ma da miedo"

Evaluación: 1

12N Esta niña va pensativa por la calle.-Que triste, se me rompió mi muñeca-

-¿Te pones triste y pensativo como ella cuando te pasa algo?

- "No se me rompen mi juguetes".

-¿Nunca te pones triste? (No contesta)

-Por ejemplo, cuando te regaña tu mamá, no te vas caminando triste.

-"No, porque mi roban".

Evaluación: 0

12F El es un niño alegre.

-¿Tú también eres un niño alegre?

-"Este, no".

-¿No eres alegre?

-"No".

-Seguro que no eres alegre.

-"Si".

Evaluación: 1

12M "Un gallito"

Ellos están discutiendo con el gallito, a lo lejos se ve un tractor, ellos dicen: -ya viste que bonito carro-.

El gallito les contesta: -No es carro, es un tractor-.

-No, estas loco es un carro-. El gallito insiste: -No, es un tractor-.

-¿Tú te dejarías convencer por lo que dicen los niños o defenderías lo que crees como el gallito?

-"Que crees".

-¿Qué harías?

-"yo le decía a ellos porque yo soy un gallito, y les decía que" (no recuerda el nombre)

-Que es un tractor

-"Si, que es un tractor".

-¿Te defenderías?

-"Si".

Evaluación: 7

13N La señora tiene que salir y le dice al muchacho: -¿te puedo dejar a mi bebé?-. El le contesta: -Claro, yo puedo cuidarlo.

-¿Tú puedes cuidar a otros como él?

-"Si".

-¿A quién cuidas?

-"No se".

-Pero si cuidas a otros, ¿a flaco lo cuidas?

-"Si".

Evaluación: 7

13F Este niño es muy penoso, por eso se tapa la cara.

-¿A ti te da pena cuando llega gente nueva?

-"¿Está llorando?".

-No, tiene pena.

-"¿Qué hizo?".

-Le da pena, o sea, si llega alguien nuevo él no quiere que lo vean.

-"O sea, quiénes, quién llega y quiénes".

-Por ejemplo, cuando llega su maestra nueva, le da pena que lo vea y se tapa la cara.

-¿A ti te da pena?

-"No" "Así dice, que no me vean" (imita el dibujo)

-¿Tú no eres así?

-"No".

Evaluación: 1

13M Este niño tiene que llevarse todos esos libros a su salón, una niña que se encuentra ahí le dice: -Te ayudo

-No, yo puedo llevármelos solo.

-¿Te llevarías los libros tú solo o pedirías ayuda a la niña?

-"Yo me lo llevaré sólo".

Evaluación: 7

14N Ellos van juntos a la escuela, la maestra les dió un refresco para que se lo tomaran, una de las niñas se echa el refresco en la cabeza, un niño que la está viendo le dice:-

No, no hagas eso-. La niña le dice: -Sí, mira soy un payaso.

-¿Tú harías lo mismo que la niña para que los demás se rieran?

-"No soy una niña" (se refiere al personaje del dibujo)

-Pero aunque seas niño

-"Soy un niño y que me lecho el refresco en la cabeza"

-¿Si te lo echabas?

-"Del mi papá compla coca".

-¿te lo echas?

-"Sí".

-Te gusta

-"Sí, que mi lo lechen"

-¿Para qué, para que se rían?

-"Sí".

-¿Te gusta que se ría la gente?

-"Sí".

Evaluación: 7

14F A este niño le agrada esta niña, por eso cuando ella va a ponerse su sueter él le dice: -

¿Te ayudo a ponerte el sueter?-. -Si, gracias-.

-¿Tú haces lo mismo que el niño cuando alguien te agrada?

-"Que yo mi puedo poner le sueter mejor y la camisa no me los puedo y la blanca y si mi la puede la eee... cambiar"

-¿Pero tú le ayudarías a alguien a ponerse el sueter?

-"Nada más las otras, las de colores".

-¿Tú le ayudas a alguien, a quién le ayudas?

-"A una niña a ponerle el sueter. Me dice, niño mi ayudas a poner el sueter, así le digo"

-¿Le dices o te dice?

-"Si, ella mi dice mi lo pones por favor".

-¿ tú que haces?

-"Nada, nada más le ayudo. Yo mi pongo le sueter solito yo solo"

Evaluación: 7

14M Este niño ganó un premio porque es bueno en los deportes.

-¿Tú eres tan bueno en los deportes como él?

-"¿Jugó fuerte él".

-Sí, ¿Tú también eres bueno en los deportes?

-"Que yo hago la pelea si fuerte" (uno de los deportes que más le atrae es la lucha libre, este dato se extrajo de las observaciones cotidianas)

Evaluación: 7

15N El es feliz.

-¿Tú eres feliz?

-"¿ el perrito?".

-El también es feliz.

-"Es un perro Rafael, e bebito" (Rafael es el más pequeño de la c.c.d. por lo tanto, él quiere decir que el perro es un cachorro)

-¿Tú eres feliz?

-"Sí, felicito"

Evaluación: 7

15F Ellos son amigos de esta muchacha, uno de ellos dicen:

-Ella es una buena muchacha-. El otro dice: -Si, de acuerdo-. Ella piensa: -Me gusta que digan cosas buenas de mi.

-¿A ti también te gusta que digan cosas buenas de ti?

-"Sí".

Evaluación: 7

15M Ellas están jugando a armar un rompecabezas, este niño les pidió que lo dejaran armarlo porque él sabe como hacerlo, ella dice que no, él insiste: -yo sé como armarlo, dejenme-. Ella dice que no.

-"¿Ella está enojada?"

-No, no quiere que juegue el niño

-¿Tú puedes decirle a la gente lo que piensas igual que ella, aunque los demás se enojen, o prefieres no decirles nada?.

-"Que yo le digo que no".

-¿Cuando no quieres que juegue les dices que no?

-"Así le digo a una niña, así le digo que no juegue con rompecabezas".

Evaluación: 7

16N El niño estaba dibujando, todavía no acababa y se le ocurrió tomar otro trabajo.

-¿Tú cambias de trabajo cuando todavía no lo has acabado o acabas tus trabajos.

-"Sí, cambio otro trabajo cuando no les acabo".

Evaluación: 7

- 16F Los muchachos que vienen en este carro le votaron una botella al rinoceronte...
 -"¿Lloró el bebesito?"
 -Le dijo al rinoceronte grande, ayudame amigo...
 -"Que yo cargo a los bebés y lo le lecho nada".
 -Lo que pasó aquí, es que ellos le aventaron una botella, a él le dolió y le dijo al más grande -ayudame amigo. -si.- le dijo el más grande, -yo te voy a defender-.
 -"Que ete glande le echo una botella al chiquito bebé".
 -No, los muchachos que van en el camión.
 -"Que los muchachos le echaron algo, una botella al bebé, y que, o sea, y que ete es el bebé de su papá y su papá y ete es el hijo".
 -No, él es su amigo.
 -"Es su papá".
 -Son amigos nada más.
 -"Ah, un amigo".
 -¿Tú también defiendes a tus amigos como él?
 -"Yo le pego a lo del camión a mi mi pegan y yo le doy un trancaso a lo del camión".
 -Si le pasara algo a flaco, ¿lo defenderías?
 -"Si, e mi hermano".
Evaluación: 7

- 16M Ellos son maestros de su escuela, cuando él llega todos voltean a verlo y lo saludan: -
 Buenos días niño.
 -¿Te pasa lo mismo que a él, cuando llegas a la escuela todos te saludan o no te hacen caso?
 -"Ete a él si le hacen caso, si mi hacen caso a mi. Igual que a el sí".
 -¿Seguro?
 -"Si".
Evaluación: 7

- 17N Esta niña le dice al niño: -Si me vuelves a empujar te echo mi refresco en la cabeza.-
 El le dice: -No, no lo harás no te creo-. La niña le echa el refresco en la cabeza. El niño piensa: -Esa niña siempre cumple lo que dice.
 -"¿Eta niña peluda?" (señala el segundo cuadro de la historia)
 -No, la otra
 -¿Tú cumples lo que dices como ella?
 -"Que yo la tiro a la niña, yo la aviento y si mecha el refresco yo la tiro".
 -No, ella le dijo, -si me empujas yo te echo el refresco
 -¿Tú cumples lo que prometes como ella?
 -"Al niño le echaron el refresco".
 -Si, ella cumplió lo que le dijo
 -"Que a mí yo la voy a avientar y si la empuja la voy a inyectar una jeringa".
 -¿Entonces cumples lo que dices?
 -" la voy a tirar a ella".
 -No, imagínate que Isela te empuja

- "Que Isela le echo el refresco a mi".

- No, tu le echas el refresco a Isela o sea, tu le dijiste: -Isela, si me vuelves a empujar te echo el refresco- ella te empuja y tu le echas el refresco, porque cumples lo que prometes.

- "Cuando yo complo un refresco, cuando Beto cuando yo complo una coca se la echo a una niña y se moja los cabellos y esta peluda"

Evaluación: 0

17F A ella le dejaron cuidar al bebé. Ella piensa: -Me gusta cuidar a los bebés, lo voy a tapar bien.

-¿A ti te gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen, como a ella o te gusta hacer lo que los niños y los hombres hacen?

- "Le hacen las niñas".

-¿Por ejemplo?

- "Jugar".

-¿A qué?

- "A Mimi" (Uno de los juguetes favoritos dentro de la c.c.d.)

-¿Qué te gusta más hacer, lo que hacen los niños o lo que hacen las niñas?

- "Las niñas".

-¿No te gusta jugar con carritos?

- "Con carritos, como niñas".

-¿Quién juega con carritos, las niñas o los niños?

- "Las niñas".

-¿A qué más juegan las niñas?

- "A muñecas".

-¿A ti te gusta jugar con muñecas?

- "Si".

-¿Te gustan los bebés, te gusta cargarlos?

- "yo los cargo así, con las manos cruzadas y no se me caen". "Si, y le doy beso a los bebés".

Evaluación: 7

17M El pingüino más grande les dice a los pequeños:

-Acompañenme a la tienda-. -No, no queremos-. -Vamos si, anden si me acompañan les invito un dulce.- -Esta bien, te acompañamos.

- "Que yo soy glande pingüino y digo acompañame a la tienda, y le digo y si no me acompañan le doy un dulce y si me acompañan le doy un dulce".

-Por ejemplo, cuando quieres que tu mamá te compre algo,¿la convences para que te lo compre?

- "Si".

Evaluación: 0

18N A esta niña le regalaron una muñeca y piensa: -Que bonita está mi muñeca-. La niña que esta escondida detrás de los arbustos dice: -Viste su muñeca, que coraje yo quiero una igual.

- "¿Que el le regalo una muñeca a ella?"

- No, sólo le dieron a una de ellas, su papá

- ¿Tú te enojas cuando algún niño tiene un juguete nuevo que tú no tienes?

- ¿Ella se enoja con el perro?"

- No, con la niña, porque le da coraje que a ella no le den una muñeca, va caminando muy enojada (repito la pregunta)

- "Si me enoja, porque no me dan un muñeco nuevo, un juguete nuevo"

Evaluación: 7

18F El pajarito se cayó y se lastimo la cabeza. -¡Oh, pobre pajarito le duele su cabeza!

- ¿Tú también te sientes mal si otro se siente mal?

- "Se cayó a la mesa aquí".

- Si, se lastimó la cabeza

- "La cabecita".

- "Le diré vente, no quieres que te lleve al doctor, anda y te doy un dulce de chicle".

" si, si lo doy el dulce de chicle porque eta malito". "¿Si cayó y todo si pego?"

- Si

Evaluación: 7

18M A este niño le gusta pensar, por eso le gusta armar rompecabezas.

- ¿A ti te gusta resolver problemas como a él?

- "Si". "Pero ayer Beto y yo nos compramos unos rompecabezas del hombre araña y los armamos nosotros y también de un mounstruo".

Evaluación: 7

19N ¿Dices mentiras?

- "No"

Evaluación: 7

19F Este niño estaba en su casa cuando salió dijo: no arranca el carro de mi papá , creo que necesita ayuda.

- " el de su casa del tlen viene el tlen y va a romper al carro, el tlen por aqui el tlen va a romper el coche, y el tren también se va a romper".

- ¿Tú también te puedes dar cuenta cuando alguien necesita ayuda?

- "Si".

- " el tlen va a machucar al niño, pero el como de la vía y ya no lo machucaron".

Evaluación: 7

19M El es su maestro y le dice al niño: -Niño te tocó cuidar esta planta-. -Si maestro, me gusta cuidar las cosas. Voy a regar la planta porque dije que la iba a cuidar.

- ¿Tú también cuidarías la planta o la dejarías secar?

- "Si, la dejaría que, que...?"

- ¿Dejarías secar la planta o la regarías?

- "La dejaría secar y la dejaré la cuidaré".

- ¿Bueno que harías?

- "¿Con el agua se va a morir?"
 -No
 -"¿Si le echo agua?"
 -Vive
 -"¿Si no?"
 -Muere
 -"¿Si le lecho agua?"
 -No se muere
 -"¿Si no le lecho?"
 -Se muere
 -¿Entonces que harías?
 -"La cuidaré, para que no si muera".
Evaluación: 7

20N El gallito le está contando al osito un secreto:
 -Tengo un dulce en mi bolsa, no le digas a nadie-. -No le diré a nadie, te lo prometo-.
 Al osito le gusta guardar secretos.
 -¿A ti te gusta guardar secretos como al osito o cuentas lo que te dicen?
 -"Que yo le dire ¿que qué?"
 -¿Tú que haces? (repito la pregunta)
 -¿Guardas el secreto?
 -"No le digo a nadie". "Si, y nada más le doy al osito el dulce"
Evaluación: 7

20F Su amiga le habla por teléfono para platicarle que se le perdió el dinero de un libro.
 Ella le dice: -No te preocupes yo te presto y luego me pagas.
 -¿Tú le ayudarías?
 -¿Le prestarías o no le prestarías el dinero?
 -"Esa mamá". "o le diré que ella me hablare, ella mi hablare por teléfono que perdió su dinero, y yo le preto un dinero del libro".
Evaluación: 7

20M Este niño va a subirse al árbol por una manzana
 -"¿ se va a caer por la escalera?"
 -No lo se, él sabe que si no pone bien la escalera se va a caer
 -¿Te subirías o te quedarías abajo?
 -"No, me voy a la escalera a subirme y mi comeré una manzana".
Evaluación: 7

CAPITULO VI ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos extraídos durante la presente investigación, nos permiten hablar matizadamente del proceso de institucionalización del género en la infancia, en el período comprendido entre los 2 y los 5 años de edad. Este análisis gira en por lo menos cuatro direcciones fundamentales: el discurso programático proveniente del Voluntariado Nacional; el discurso y actuar cotidiano de la madre cuidadora; el discurso de los padres usuarios de la casa de cuidado y por supuesto el proceso de autosocialización y desarrollo genérico que ocurre en cada uno de los infantes.

Las estrategias metodológicas empleadas en la presente investigación, nos permitieron ir conjugando una explicación global del proceso de institucionalización del género en la infancia. La red de influencias se fue conformando extrayendo los datos y analizándolos a partir del siguiente esquema:

1. Discurso programático. El deber ser de hombres y mujeres desde el punto de vista de la institución, fue analizado a partir de los datos extraídos de la política y condiciones necesarias para formar las casas de cuidado diario (v.gr. población a la que va dirigido el programa, características que debe tener el cuidador, etc.), de algunos datos de la observación participante y de la información y materiales propuestos por la institución.

2. Madre cuidadora. El conjunto de significaciones de la madre cuidadora y su forma de concreción, fueron analizados a partir de los datos extraídos de las siguientes estrategias metodológicas: observación participante, registros, notas de campo, encuesta y entrevista informal.

3. Padres. El análisis del discurso paterno se hizo considerando los resultados extraídos de la aplicación de la encuesta.

4. Infantes. La forma como los niños que asisten a la casa de cuidado se apropian del discurso genérico y el proceso de autosocialización, fue posible a través del análisis de los datos de la observación participante, registros, notas de campo e inventario.

El análisis de estos cuatro elementos nos permite hablar de la institucionalización del género como un proceso complejo, cuyo desarrollo puede variar en función del contexto histórico-social en el que se halle un individuo.

DISCURSO PROGRAMATICO

El examen del material que el Voluntariado Nacional proporciona a la madre cuidadora, está cruzado por discursos provenientes de los especialistas en el desarrollo infantil y por las políticas de modernidad gestadas en otros momentos históricos que en conjunto forman nuestro presente, en cuanto al deber ser de cada individuo, en este caso en lo que respecta a

los comportamientos, actitudes, valores, proyecto de vida etc. de hombres y mujeres, vistos como grupos genéricos.

Como hemos podido constatar a partir de nuestra revisión teórica, el deber ser de hombres y mujeres se ha ido transformando paulatinamente, diversos factores han influido en ello: por ejemplo, el discurso feminista, cuestionamiento del deber ser, detrimento de la economía familiar y con ello el trabajo femenino a mayores niveles, políticas estatales de apoyo a la mujer en cuanto a la crianza y cuidado de los hijos, etc. Aparentemente las transformaciones en el área de la crianza se han concretado en la creación de espacios como las casas de cuidado diario (programa que supuestamente significa una respuesta a la modernidad social), sin embargo, es necesario ir a lo cotidiano para entender como se han concretado estos cambios.

-POLITICAS INSTITUCIONALES

El discurso programático se puede deducir a partir del conjunto de políticas que giran en torno a la creación de estos centros de cuidado diario. Dentro de estas políticas hallamos que su origen obedece a la falta de tiempo real con el que cuentan las madres trabajadoras para encargarse del cuidado de sus hijos menores de 6 años; al percatarse el estado de la inminencia (debida entre otras razones a la lucha por la igualdad de derechos hombre-mujer) y necesidad (producto de la situación económica actual) del trabajo femenino, crea un paliativo que disminuya las tensiones sociales que acarrea la falta de empleo y la disminución de ingresos económicos dentro de la familia. Estos espacios pretenden ser sustitutos del hogar de origen, pues dentro de estas políticas de modernidad se contempla la formación de individuos bien desarrollados tanto física como emocionalmente. Otra parte constitutiva de las políticas del programa la conforma el hecho de que quien se debe encargar del cuidado de los infantes debe ser una mujer; ¿que significa esto?, si bien puede haber otras razones, creemos que implica un reforzamiento de los roles tradicionalmente asignados al género femenino, al parecer la crianza y el cuidado infantil siguen siendo áreas exclusivas de la mujer.

Dentro del programa no se incluye al padre o a alguna figura masculina, los niños que asisten a la casa de cuidado diario se encuentran en un espacio donde la figura central es la madre cuidadora.

-ACTIVIDADES Y MATERIALES PROPUESTOS

El conjunto de materiales que proporciona el Voluntariado Nacional a las casas de cuidado diario, nos permite formarnos una imagen de lo que una institución como esta (subsidiada por el estado), pretende inculcar en los pequeños; es decir, este análisis nos da la posibilidad de formar un discurso acerca del tipo de individuos que busca instituir la sociedad actual, a raíz de las transformaciones sociales surgidas en el terreno de los géneros.

Concretamente, las guías que proporciona el Voluntariado Nacional conciben el desarrollo del género infantil como un proceso que no requiere atención particular para ser aprendido, quizá detrás de esta suposición hallemos discursos vinculados con la idea de que quiénes se deben ocupar de esta labor son los padres. Sin embargo, en algunas partes de las guías se señala que niños y niñas deben practicar los mismos juegos ("niños y niñas necesitan jugar con muñecas para entender la relación madre-hijo" Guía No. 4 del programa de Casas de Cuidado Diario, Voluntariado Nacional) es decir, que no deben existir limitaciones debidas al género, en las actividades y juegos practicados por los infantes dentro de las casas de cuidado.

En las tarjetas educativas, podemos entrever que un buen número de las actividades propuestas están relacionadas con el desarrollo del área cognitiva (matemáticas por ejemplo), del área motriz (movimiento fino y movimiento grueso) y con el cuidado del medio ambiente. El área lúdica y emocional, que es donde mejor podemos ubicar el desarrollo genérico, se contempla en algunas actividades, más no se enfoca hacia la institucionalización de diferencias genéricas. Ciertamente, es necesario aclarar que la manifestación de diferencias genéricas puede darse en cualquier área, pero la institución no lo contempla de esta forma.

Así pues, si bien el programa de casas de cuidado diario busca favorecer el desarrollo integral de los infantes, no contempla la institucionalización del género.

Esta situación puede beneficiar el desarrollo del infante, ya que al no reforzar los estereotipos que giran en torno a las diferencias genéricas, no limita ningún tipo de manifestación o preferencia (en juegos y actividades) hacia los infantes, lo que puede generar un amplio desarrollo emocional, área bastante conflictiva durante las posteriores etapas de desarrollo del individuo. Sin embargo, que esto ocurra realmente depender en cierta medida de otros factores; primero, de la forma como la madre cuidadora concretice esta información; segundo, del conjunto de significaciones que los infantes tengan inculcados, a partir de las interacciones con los padres y con otros adultos; y tercero, del proceso de apropiación de estos discursos por parte de los infantes en sus actividades cotidianas (por ejemplo, la manera como decidan ocupar los materiales que se encuentran en la casa de cuidado -tanto en actividades espontáneas como en las que son mediadas por la madre cuidadora-).

Para terminar con este rubro, pensemos un poco en lo que ya planteamos en párrafos anteriores, es decir, en que tipo de individuos busca formar la institución. Al parecer pretende un desarrollo integral de los individuos que asisten a la casa de cuidado, proporcionando materiales que abarquen el mayor número de áreas posibles: el género no es problematizado durante esta etapa de desarrollo humano, sin embargo, al presentar la imagen de la mujer como su cuidadora exclusiva, refuerza en el infante los roles genéricos asignados socialmente: la separación que se hace entre juego-trabajo, inculca en el infante (desde esta edad) la idea de responsabilidad y funcionalidad, ambas características exigidas por la sociedad actual.

DISCURSO DE LA MADRE CUIDADORA

La principal persona en la que recae el cuidado -y nos atrevemos a decir que la crianza- de los infantes, es indudablemente la madre cuidadora. Si bien su intervención en el desarrollo de los infantes es producto indirecto de lo que la propia institución marca como apropiado, en su ejecución se conjugan y manifiestan significaciones que forman parte de su propia personalidad y experiencia. Como todo individuo la m.c. es ejemplo de lo instituido socialmente (a través de lo inculcado dentro de su familia), sin embargo, aunque las bases son en alguna medida copia del deber ser social, con su experiencia como madre y su trabajo cotidiano con los infantes, puede rebasar la línea de lo permitido y con ello lograr un cambio paulatino en las ideas tradicionales acerca del deber ser de hombres y mujeres, por lo menos en los infantes a su cuidado.

-ENTREVISTA INFORMAL

Nuestro análisis de la madre cuidadora gira en torno a dos aspectos: lo que ella piensa con respecto al desarrollo del género en los niños y lo que realiza cotidianamente. De lo primero podemos decir, a partir de la entrevista informal, que su cuestionamiento acerca de lo que debe ser inculcado por los padres como parte del proceso de institucionalización del género, es producto de su experiencia como madre, como ella menciona; le preocupaba que en su hijo surgiera alguna desviación "sexual", debido a la ausencia del padre (o figura masculina), esta preocupación aumentó cuando se dio cuenta que su hijo dormía con oso de peluche. Esto significa que en su rol de madre sí surgió la preocupación por el desarrollo del género.

Ahora bien, qué piensa la madre cuidadora con respecto al desarrollo genérico de los infantes que tiene a su cuidado, ella nos dice que la diferenciación de materiales, juegos, disciplina, colores en el vestuario, etc., no tienen ningún tipo de influencia (positiva o negativa) en el desarrollo de las diferencias genéricas, ella supone que esta influencia se da hasta después de los 6 años (que es el momento en que los infantes dejan las c.c.d.), su respuesta nos deja entrever que para ella el proceso genérico se da posteriormente. Parece ser que para ella la actividad como madre cuidadora equivale a la de cuidador y organizador del tiempo que pasan los infantes en la casa de cuidado.

-ENCUESTA

El uso de la encuesta nos permitió obtener datos relacionados con lo que la m.c. piensa acerca de las diferencias genéricas y extraer factores que pueden incidir en su discurso acerca del género. Entre estos factores hallamos: creencias, expectativas hacia cada género, exigencias, generación de pertenencia e historia personal.

Desde aquí podemos contemplar lo complejo del proceso que estamos analizando, pues todos los factores se cruzan; la generación de pertenencia implica significaciones particulares en cada individuo, las cuales conforman sus creencias, expectativas y exigencias hacia cada género, sin embargo, estas significaciones no son estáticas y por tanto

posibles de extraer a primera instancia, se transforman constantemente a través del contacto con nuevas ideas y por supuesto con la experiencia personal.

Vayamos al análisis de los datos de la encuesta. La madre cuidadora pertenece, por lo menos, a una generación anterior a la de los padres usuarios, podemos ubicarla por tanto en la etapa histórica de mayor lucha por los derechos del género femenino, concretamente hallamos en ella las siguientes características: su preparación técnica la llevo a trabajar desde los 18 años; en lo emocional -según sus propias palabras- se casó con un hombre "machista", casado dos veces razón por la que se deshizo el vínculo conyugal (dato extraído de entrevista y pláticas informales); en consecuencia madre soltera; liberación de las actividades domésticas y de crianza de su hijo (apoyo de su madre en éstas actividades). Para la madre cuidadora el ser mujer no implica tener hijos y realizar actividades de tipo doméstico, sino ser copartícipe con la pareja en todo lo que se requiera, de igual forma, el ser hombre no significa para ella ser el único proveedor económico de la familia. La m.c. considera que en la pareja todas las actividades deben compartirse.

Posiblemente esta sea la raíz de sus creencias y opiniones acerca de las diferencias genéricas. Por ejemplo, considera que el concepto de adultez no varía en función del género, que la cuestión educativa debe ser igual para hombres y mujeres, que la separación de los hijos de la familia de origen es justificada (para ambos géneros) por causas que sean producto del desarrollo profesional. La única cuestión en la que la m.c. opina que existen diferencias es en las características en que difieren (independientemente de lo físico) niños-ñiñas y hombres-mujeres, para ella los niños son más independientes y fuertes que las niñas, durante la adultez ellos son más independientes y mantienen económicamente a la familia. Las expectativas de la m.c. hacia los infantes pueden resumirse en las siguientes frases:

Exige lo mismo a ambos géneros durante la infancia y la adultez. Sin embargo, la futura actividad no se deja a la libre elección de los infantes (o hijos).

En las áreas específicas donde puede darse la institucionalización de las diferencias genéricas, hallamos lo siguiente: los colores en el vestuario no dependen de la pertenencia a uno u otro género (la m.c. agrega que el vestuario debe permitir la movilidad en niños y niñas, por tanto el vestido femenino, impide que ellas realicen ciertas actividades); el modo de sentarse no debe ser diferente pero sí "correcto", lo que implica no subir los pies a las sillas o a la mesa; el modo de comer, de dormir, de las demostraciones de afecto y del uso del tiempo libre puede ser igual para ambos géneros, siempre y cuando no se demuestre "mala educación".

Las actitudes de la m.c. hacia los quehaceres domésticos requieren atención particular; siguiendo con la línea de sus creencias, ambos géneros pueden realizar todo tipo de quehaceres domésticos. Si recordamos que estamos hablando de la etapa infantil, entonces su respuesta nos permite adelantar que para ella es importante inculcar la coparticipación de ambos géneros en el área doméstica, desde la infancia.

En cuanto al aspecto externo de ambos géneros, para la m.c. es importante que en niños y niñas se practiquen y formen hábitos de aseo personal; el cabello debe ser corto en los varones "se ven sucios con el cabello largo, a las niñas les queda bien corto o largo" (Comentario dicho durante la etapa de observación participante). Este señalamiento indica mayor exigencia hacia los varones.

Podemos decir que las actitudes de la m.c. tienden a la igualdad entre los géneros y concuerdan con sus creencias, pero además de esto, los resultados de la encuesta nos dejan entrever la importancia que tiene para ella la enseñanza de "buenos modales" en los infantes a su cuidado. Así pues, el discurso de las diferencias genéricas se vuelve secundario y da paso al discurso del buen comportamiento social durante la infancia, tarea que se atribuye a sí misma dentro de su rol como educador.

-NOTAS DE CAMPO Y REGISTROS

El análisis del segundo aspecto relacionado con la madre cuidadora, es decir, lo que realiza cotidianamente en su actividad con los infantes, fue posible a través de los datos obtenidos de las notas y de campo y los registros.

Las notas de campo nos permiten señalar varias cuestiones. Para la m.c. el proceso genérico inicia después de los 6 años; no hace distinción genérica en la asignación de materiales y actividades; la disciplina es igual para niños y niñas; sin embargo, en algunos episodios discursivos señala que el proceso genérico sigue caminos diferentes en niños vs. niñas: el varón es instituido en la infancia y "después no pueden darse cambios o correcciones", las niñas siguen un proceso en constante transformación; en otro episodio señala -en lo que respecta a la manifestación de diferencias genéricas- que la coquetería es una manifestación suficiente para asignar la etiqueta de femineidad a un infante.

Parece ser que para la madre cuidadora el concepto de género se juega en dos caminos distintos: uno la manifestación concreta en el trato hacia cada uno de los géneros; el otro, en la conciencia discursiva, es decir en lo que dice acerca de niños y niñas. Por tanto, aunque en el sondeo de sus creencias ella busca la educación igual para ambos géneros (realizando esto en la asignación de actividades, disciplina etc.), cuando habla acerca del proceso esta conciencia gira hacia lo tradicional. Veamos ahora con mayor profundidad lo que ocurrió durante los registros y vayamos entretejiendo una red que pueda explicar la forma como se va dando la institucionalización del género en la infancia.

***PALABRAS UTILIZADAS PARA REFERIR A LOS INFANTES**

La madre cuidadora empleó con frecuencia palabras diferentes al nombre para llamar a los infantes. De los términos utilizados por la m.c. cabe destacar aquellos que tienen algún valor cultural con respecto al desarrollo del género; v.gr. la madre cuidadora llamó "maricón" o "chillón" a aquellos infantes que realizaban ademanes y conductas que de acuerdo a los estereotipos genéricos pertenecen al género femenino (por ejemplo, llorar). Esto no ocurrió cuando los niños practicaban actividades consideradas tradicionalmente

femeninas (v.gr. jugar con muñecas). Por otro lado, a las niñas se les llamó "machorra" cuando daban muestras de conductas típicamente masculinas (por ejemplo, empujarse, golpearse), no ocurrió lo mismo cuando se reunían para practicar juegos tradicionalmente considerados del género masculino (v.gr., jugar con carritos). En cuanto a los términos neutrales, pero con cierta carga afectiva; la m.c. condicionó su empleo al factor edad, es decir que palabras como bebé, cachito o el uso de diminutivos en el nombre, fue empleado por la m.c., sólo en los infantes más pequeños.

Estos datos nos llevan a suponer que la forma como los adultos nombran a los niños y niñas menores de 6 años se halla condicionada por factores de origen historico-cultural, es decir, cuando los infantes son de muy corta edad, los adultos tienden a usar con mayor frecuencia diminutivos o términos cargados de ternura. Sin embargo, sería interesante investigar si existe diferencia en el modo de nombrar a los niños pequeños, dependiendo de si quien usa el término es el padre o la madre. Otro factor que modifica la palabra alterna utilizada para nombrar a los niños pequeños es el género, es necesario matizar que regularmente las palabras con connotación genérica, tienen como fondo la finalidad de institucionalizar las diferencias entre hombres y mujeres, es por ello que el término "maricón" y en su caso, "marimacha" o "machorra" se utilizan en aquellos casos en que los infantes manifiestan conductas que típicamente pertenecen al género opuesto, el tono burlón que acompaña estos términos, pretende generar el sentimiento de vergüenza en el infante, cuya incomodidad har que evite repetir éstas conductas. De tal forma que el uso de palabras o términos diferentes al nombre del infante, parece ser uno de los factores que paulatinamente va instituyendo la diferencia entre las conductas femeninas y masculinas que la sociedad ha impuesto.

***TIPO DE INTERACCION ADULTOS-INFANTES.**

En cuanto al tipo de relación que se estableció entre adultos-infantes, nuestros resultados nos hablan de lo siguiente: aunque las interacciones de ayuda (solicitar ayuda es una característica que se asocia culturalmente con el género femenino) fueron semejantes para ambos géneros, en las actividades de mejoramiento de la imagen física (v.gr. limpiar boca o nariz) a quienes más apoyaron los adultos fueron a las niñas, en cuanto a los niños, el más alto porcentaje lo encontramos en dar de comer en la boca y ayudar en actividades relacionadas con la alimentación. A partir de estos resultados podemos señalar que en la niña se inculca la idea de mejoramiento de la imagen física (coquetería) y en el niño la necesidad de que lo apoyen en las actividades relacionadas con la alimentación. En cuanto a las interacciones cargadas de afecto positivo, niños y niñas tuvieron puntajes semejantes, esto puede ser un indicador de que la madre cuidadora no hace diferencias genéricas (ni de edad) al dar afecto positivo.

En las interacciones de rechazo por parte de los adultos hacia los infantes, podemos decir que los adultos rechazan más el afecto (positivo) de los niños que de las niñas; sin embargo, es necesario aclarar que el porcentaje mayor en los niños es posible explicarlo a partir de los datos obtenidos en observaciones no incluidas dentro de los registros, ellas nos indican que la m.c. rechazaba de manera particular a uno de los niños asistentes a la c.c.d (infante

de 5 años), este niño frecuentemente se acercaba a la m.c. o a cualquier adulto para abrazarlo, a la m.c. le molestaba esta conducta pues la consideraba una muestra de desviaciones sexuales, ella explicaba que si lo rechazaba desaparecería esta supuesta desviación. Esta aclaración nos permite señalar que no hay diferencias en las interacciones de rechazo por parte de los adultos hacia uno u otro género.

Por otro lado, niños y niñas fueron castigados y regañados; el dato indica que es mayor la frecuencia con que se castigan (en el lugar de castigo, que si bien implicaba sentarse en una silla que se hallaba en un lugar cercano al grupo, el hecho de estar ahí significaba no tener permiso de interacción con ninguno de los infantes y no tomar ningún "trabajo") a los niños y a las niñas de 4 años, los más pequeñitos no se castigaban con frecuencia: las niñas son más regañadas que los niños dentro de la c.e.d. incluso las más pequeñitas. Ambos datos indican ligeras diferencias entre interacciones de castigo hacia niñas vs. niños, y nos muestran, ahora sí, la influencia de la edad en el tipo de interacción de los adultos hacia los infantes.

Las interacciones iniciadas por parte de los adultos con el objetivo de corregir lenguaje y limpieza en los infantes casi no se dieron durante el período de observaciones. Este dato es importante porque, por un lado, indica una casi total ausencia de diferencias en las interacciones hacia niños vs. niñas, y por otro nos habla de una carencia de corrección en la m.c. en conductas que son importantes, sobre todo el lenguaje, que durante este período se encuentra en una etapa de gran desarrollo.

Pareciera ser que una cosa son las creencias hacia el deber ser de hombres y mujeres, otra el discurso dicho en situaciones específicas acerca de las diferencias y otra la forma de concreción de ambas. Así pues, aunque la m.c. crea en la igualdad entre hombres y mujeres y en la no esencialidad de lo femenino, cuando se refiere a la infancia hace distinciones claras entre la conducta de niños y niñas y sobre todo modifica sus expectativas dependiendo del género, v.gr. espera que los niños sean traviosos y las niñas coquetas, finalmente su trato hacia ellos se modifica en lo cotidiano.

DISCURSO PATERNO

El discurso paterno fue extraído de los datos obtenidos de la encuesta, si bien esta estrategia metodológica nos permitió sondear las significaciones bajo las cuales se estructuraron a los infantes de la casa de cuidado diario, el análisis cuantitativo que requiere y las condiciones de aplicación fueron limitantes que deben valorarse pues impiden obtener conclusiones totales acerca de lo que ocurre con el discurso paterno. Consideramos que para poder concluir algo acerca de lo que ocurre dentro del entorno familiar, es necesario realizar algún tipo de observación dentro del hogar, ya que como sucedió con la madre cuidadora; el concepto de género que se obtuvo a partir de la encuesta, se vio matizado o modificado cuando se analizó su discurso y manera de institucionalizar el género en su interacción concreta con los infantes.

No obstante esta limitante metodológica, veamos lo que ocurrió en las respuestas de los padres a la encuesta.

Creencias y opiniones relacionadas con el género

De manera general padres y madres están de acuerdo en que dentro de la pareja ambos deben participar en las actividades de tipo doméstico y en la obtención de ingresos económicos; que la preparación educativa debe ser igual para ambos géneros, los privilegios educativos no difieren debido al género, pero sí debido a la edad de los hijos; no difieren en las razones de separación de los hijos e hijas de la familia de origen, no obstante son más los padres que consideran que el matrimonio es una de las razones principales por las que las hijas se separan de la familia; padres y madres concuerdan en que existen diferencias entre niños y niñas (además de las físicas), los niños son más traviesos y sus juegos son más rudos; durante la adultez las diferencias entre hombres y mujeres son, para los padres, que ellos son más independiente y libres y para las madres que ellos mantienen económicamente a la familia y que son más independientes.

Expectativas hacia los infantes según su género.

Padres y madres muestran tendencias altas en las exigencias hacia hijos e hijas en estudio, obediencia y responsabilidad y bajas en libertad y autoridad; durante la adultez padres y madres concuerdan en no esperar que sus hijos e hijas sean fuertes y libres durante la adultez, las madres exigirían que el varón sea más responsable que la mujer; en cuanto a la futura actividad de sus hijos, padres y madres señalan para las hijas que su actividad es una decisión libre o que debe girar hacia el estudio, hacia los hijos no hay una tendencia clara.

Actitudes hacia lo masculino y lo femenino

En cuanto a juegos infantiles, ambos progenitores señalan juegos diferentes para niños, niñas y ambos (v.gr. para niños, canicas, pelota, carritos, fútbol y luchas; para niñas, muñecas, maquillarse y comida), sin embargo, es mayor el número de juegos permisibles para ambos géneros; en los colores del vestuario, si bien ambos padres señalan algunos colores exclusivos para algún género, es muy alto el número de colores permisibles para niños y niñas, los colores exclusivos para las niñas siguen siendo el rosa, morado, estampado de flores y colores pastel, para niños, el estampado de héroes, verde miliar y azul marino; en el modo de sentarse, ambos padres señalan que sentarse con las piernas ligeramente abiertas es propio de los niños y en las niñas sentarse con las piernas juntas, son muchas las opciones donde los padres señalaron que no son modos de sentarse adecuados para ningún género; en cuanto al modo de comer, no hay diferencias en las respuestas de los padres debidas al género de los hijos, su discurso giró hacia la exigencia de buenos modales en niños y niñas; las actitudes de ambos padres hacia el modo de dormir, las demostraciones de afecto y el uso del tiempo libre muestran tendencias igualitarias para ambos géneros; en lo que respecta a la separación genérica de los quehaceres domésticos, es mayor la tendencia de los padres de asignar estos a las niñas, las madres parecen más igualitarias en este aspecto y responden que la mayor parte de los

quehaceres domésticos pueden ser ejecutados por niños y niñas; las respuestas de los padres y madres hacia el aseo personal no muestra tendencias claras en cuanto a si se ve modificado por pertenecer a uno u otro género; los modales que deben mostrar los infantes no se ven afectados por pertenecer a uno u otro género; por último, las madres están en desacuerdo hacia la participación de las niñas en actividades relativamente peligrosas (subirse a los árboles), los padres no apoyan esta actitud.

El discurso de los padres sigue caminos diversos dependiendo del área de la que estemos hablando. Cuando se les preguntó acerca de la igualdad de derechos y obligaciones dentro de la pareja su opinión fue positiva, lo mismo ocurrió en cuanto a la educación de los hijos.

Pero cuando preguntamos acerca de áreas particulares donde ocurre la institucionalización del género, sus respuestas (sobre todo de los padres) tienden a la separación a partir de estereotipos culturales. Evidentemente son necesarios datos obtenidos de forma más directa para poder decir algo acerca de lo que ocurre verdaderamente en la institucionalización del género dentro del hogar, pues como hemos dicho, una cosa es lo que dice acerca de y otra lo que se realiza concretamente.

DISCURSO DE LOS INFANTES

El análisis de los resultados obtenidos a partir de lo que ocurre en los infantes está dividido en dos grandes niveles: la conciencia práctica del género y la conciencia discursiva. Dentro de la primera incluimos todas aquellas manifestaciones prácticas que mostraron la conciencia del género o de las diferencias genéricas, por ejemplo; la práctica de cierto tipo de juegos, la interacción con los adultos y con sus compañeros, la formación de grupos particulares. Por otro lado, la conciencia discursiva se refiere a lo dicho por los infantes acerca de las diferencias genéricas, es decir, las conversaciones que sostuvieron con adultos o con sus compañeros y lo dicho por los infantes durante la aplicación del inventario.

-CONCIENCIA PRACTICA DEL GENERO

Vayamos ahora al análisis concreto de la conciencia práctica del género en los infantes, a partir de los datos que obtuvimos de los siguientes registros.

***TIPO DE INTERACCION INFANTES-ADULTOS.**

Niños y niñas solicitaron apoyo en actividades de tipo académico, sin embargo hay una pequeña diferencia en lo que respecta a los más pequeños; las niñas de 2 años sí solicitan este tipo de apoyo y los niños no. En ambos géneros es alto el porcentaje de niños y niñas que solicitan apoyo de algún adulto para que intervenga en alguna situación que demuestre mala conducta o agresión por parte de algún infante. Este alto porcentaje es producto de la conducta de la m.c. ante las acusaciones de los infantes, que en muchas ocasiones (observación participante) eran falsas y solo pretendían liberar al propio niño (acusador) de alguna falla o ganarse el afecto de la m.c., ya que ella generalmente consentía a aquel que acusaba a alguien. Estos resultados son interesantes pues revelan que al menos durante esta

etapa de desarrollo "el chisme" es un comportamiento practicado por ambos géneros, siempre y cuando haya algún adulto que refuerce esta conducta. Niños y niñas solicitaron apoyo en el arreglo personal.

Ambos géneros solicitaron afecto positivo, aunque en el caso de las niñas el porcentaje fue el doble que en los niños. Fue ligeramente mayor el porcentaje de niños que besaron y acariciaron a algún adulto. Ambos géneros solicitaban participación en juegos por parte de algún adulto, reforzamiento en actividades académicas y platicar.

En cuanto a las interacciones que mostraban cierto grado de agresividad, hallamos que sólo los infantes varones gritaron y golpearon (aunque en un ligero porcentaje) a algún adulto.

Las niñas retaron en mayor grado a algún adulto que los niños. Recordemos que la agresividad es una conducta que se espera en los niños, retar las ordenes de los adultos también supone una muestra de masculinidad. En nuestros resultados podemos ver que masculinidad y agresividad o reto no van necesariamente acompañadas, cuestión que nos habla de la inexistencia de la masculinidad en sí.

Finalmente dar muestras de rebeldía; los infantes varones dieron muestras de rebeldía en su conducta, al negarse a participar en las actividades propuestas por la madre cuidadora. Las notas de la observación participante nos permiten agregar que generalmente las niñas se adaptaban a la actividad solicitada por la madre cuidadora (excepto 1 niña).

***TIPO DE JUGUETES.**

Hablaremos ahora de las diferencias de edad y género halladas en los tipos de juguetes utilizados por niños y niñas en la casa de cuidado diario. Analizaremos solo los juguetes que son tradicionalmente considerados de uno u otro género, es decir, carritos y muñecas. Vemos que si bien ambos géneros utilizaban estos juguetes, sí hay una diferencia en el porcentaje de frecuencia de niños vs. niñas para cada tipo de juguete, esta diferencia de género se puede analizar a la luz de las diferencias de edad, podemos ver que es mayor el porcentaje de varones de 4 años que utilizan carritos (en comparación con las otras edades del mismo género), este resultado puede significar una manifestación de la mayor conciencia de pertenencia a un género en función de la edad.

En las niñas ocurre algo semejante con respecto al uso de muñecas, pero el mayor porcentaje dentro del mismo género lo ocupa la edad de 3 años (¿puede ser esto una muestra de desarrollo maduracional más temprano que en los niños?). Es interesante comparar lo que ocurre con la conducta de las niñas y los niños en cuanto al uso de juguetes tradicionalmente considerados del género opuesto: es decir, que pasa con las niñas en cuanto al uso de carritos y con los niños en cuanto al uso de muñecas, los datos nos indican que las niñas son más flexibles que los niños (sobre todo las más pequeñas).

Este conjunto de señalamientos nos permiten adelantar que la institucionalización del género ocurre desde los primeros años del desarrollo humano, y que el área donde se puede observar con mayor claridad es la lúdica.

***ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA MADRE CUIDADORA FORMA DE APROPIACION POR LOS INFANTES.**

Los resultados muestran que las actividades que realizaban los infantes dentro de la c.e.d. fueron espontáneas la mayor parte del tiempo. Sin embargo, la forma de apropiación de las actividades propuestas por la m.c. nos pueden decir algo acerca de las manifestaciones infantiles de diferencias genéricas. Así pues, vemos que el uso que niños y niñas dan a los materiales y a las actividades propuestas por la m.c. siguen regularmente caminos distintos, por ejemplo, ante la propuesta de la m.c. de usar palos de paleta de forma libre, los niños "apilan" palos y los "venden" imaginando que son paletas, en cambio una de las niñas (de mayor edad dentro del grupo femenino) prefiere formar un "femenino" abanico, las demás niñas observan o compran las "paletas" que "venden" sus compañeros varones. Esta observación no puede ser concluyente, ya que uno de los varones también prefirió hacer un abanico, cuando la actividad consistía en colorear un cuaderno. Otro ejemplo lo hallamos cuando una de las niñas toma los pequeños trozos de tela (cuyo uso consiste en decir los colores de cada una) y las utiliza para cubrir una de sus muñecas. En el caso de los niños, cuando la madre cuidadora les da una cazuela para que le peguen encaje, algunos de ellos prefieren utilizarla como volante.

Tenemos dos ejemplos que parecen ser claves, el primero es recortar revistas y el segundo entrenamiento para barrer. Las niñas realizan los recortes de revista de manera más lenta y cuidadosa, a los niños parece no interesarles esta actividad, o al menos la característica que presentan es que lo hacen sin cuidado y tan rápido que pareciera que quieren terminar lo antes posible. En cuanto al entrenamiento para barrer el salón, los niños disfrutaban realizando esta actividad, un indicador de ello era que no querían dejar la escoba y dársela al siguiente compañero o compañera, además, al terminar su turno volvían a formarse, en cambio a las niñas parecía molestarles la repetición continua, pues se retiraban en cuanto terminaba su turno de barrer.

Los resultados obtenidos en las actividades propuestas por la m.c. son un indicador de la complejidad del proceso genérico. Si bien en esta etapa de desarrollo aún no se puede hablar de muestras de diferencias genéricas clasificadas estereotípicamente, ya surgen algunas conductas en niños y niñas que pueden considerarse producto de interacciones con adultos socializadores, si bien se trata de conductas aisladas, es probable que conforme avance la conciencia de pertenencia a determinado grupo genérico en el infante, e incrementalmente la influencia social, estas conductas conformarán en su conjunto el cuadro de masculinidad o femineidad.

***FORMACION DE GRUPOS.**

Los resultados hallados en el cuadro de tipo de grupos, nos demuestran que las actividades dentro de la C.C.D. investigada eran más espontáneas que dirigidas por parte de la madre cuidadora, este resultado es un indicador de la libertad prevaleciente dentro de la casa de cuidado para realizar actividades o de la falta de programación de éstas para cada día de la semana.

Un alto porcentaje de los grupos que se formaron fueron mixtos, es decir, con integrantes femeninos y masculinos, este resultado nos permite señalar que durante esta etapa de desarrollo, la formación de grupos tiende a ser menos rígida en cuanto a los integrantes que conformen a cada grupo. La flexibilidad para permitir el ingreso de integrantes de ambos géneros puede deberse al nivel de desarrollo en que se encuentran los pequeños y a la influencia menor de socializadores que permiten la aparición de estereotipos genéricos. Dentro de los grupos mixtos la atmósfera fue más e lida y cordial que fría u hostil, lo que indica que cuando se reunían niños y niñas para jugar prevalecía la armonía, además, la cohesión era mayor y el tiempo que permanecían juntos era superior al de los grupos con integrantes de un solo género. Es interesante observar que en la mayor parte de estos grupos quienes casi siempre tenían el liderazgo eran las niñas, este resultado nos habla de varias cuestiones: por un lado que los niños son flexibles con respecto a quién manda dentro de los grupos en que participan (quizá la condición sea la diversión); por otro, coloca a las niñas como mejores organizadoras de los juegos y tal vez con mayor habilidad para convocar la reunión de infantes de ambos géneros.

La reunión de niños y niñas en un grupo tenían como condición la diversión de todos, no eran mediados por algún juguete en particular y casi siempre eran representaciones de alguna historia inventada por ellos mismos o de situaciones cotidianas vividas dentro de su hogar o vistas en algún programa. Ahora bien, pudimos observar que cuando se trataba de situaciones reales, las niñas jugaban un rol femenino (por ejemplo ser madres) y los niños un rol masculino (ser padres o hijos).

En los grupos con integrantes de un solo género notamos juegos estereotipados; por ejemplo, cuando se reunían las niñas jugaban a la comidita o con sus muñecas; cuando se reunían niños practicaban luchas o simplemente se empujaban y tiraban en el piso sin una historia concreta. Ocurría un hecho curioso en estos grupos: si alguna niña deseaba entrar al grupo masculino se le impedía con gritos y empujones, "tu no juegas porque eres niña", por otro lado, si algún varón quería ingresar al grupo femenino, sí se le permitía la entrada siempre y cuando jugara el rol de bufón, era el bebé al que hacen llorar golpeándolo cuando no quiere comer.

Lo que hallamos en los grupos formados nos permite hablar del proceso de autosocialización que se da en los infantes, proceso que implica el desarrollo del género y que nos deja ver cómo los infantes imitan los roles jugados por sus padres y al hacerlo socializan a sus compañeros. Si recordamos que algunos de ellos no cuentan con una imagen paterna dentro de su hogar, pensemos en lo importante que es en el proceso

genérico la interacción con compañeros del mismo y del género opuesto en espacios como la casa de cuidado diario.

-CONCIENCIA DISCURSIVA DEL GENERO

Como antes señalamos, la conciencia discursiva fue obtenida de algunas notas de la observación participante y de lo dicho por los infantes durante la aplicación del inventario. Dividimos estos datos en las etapas propuestas por otros autores (Weinraub y Pritchard, op. cit., entre otros) en lo que respecta al proceso de institucionalización genérica en la infancia.

Etiquetación genérica

Los infantes de 4 años de ambos géneros mostraron a través de su discurso el conocimiento de las diferencias físicas existentes entre hombres y mujeres.

Identidad genérica

Se hizo manifiesta en cuestiones como: la búsqueda de pareja; no permitir que entren a grupos homogenéricos miembros del género opuesto (esto fue mas frecuente en los varones, lo que nos puede hablar de menor flexibilidad en el cumplimiento de las reglas sociales); el discurso infantil en los grupos homogenéricos, por ejemplo regañar al supuesto bebé en grupos femeninos o hablar de peleas en grupos masculinos.

Esteretipos genéricos

Las niñas hicieron uso del chantaje femenino, sus juegos giraban hacia el uso de muñecas simulando que eran sus hijas(os), otra característica que se manifestó fue la protección femenina hacia infantes más pequeños y hacia animales.

Debemos decir que tanto la identidad genérica como la conciencia y manifestación de los estereotipos genéricos son etapas que se van dando a lo largo de la vida, lo que implica que este proceso no termina en la infancia como podrían pensar algunos, durante la infancia el conocimiento de los estereotipos se ubica en niveles mínimos y por supuesto su desarrollo maduracional no les puede permitir visualizarlos como estereotipos. Las notas de campo nos dejan entrever la fuerza de las significaciones adultas en los infantes.

***Resultados del inventario**

La aplicación del inventario nos permitió obtener lo que ocurre en el discurso infantil en cuanto al desarrollo del género. Si bien este instrumento se contempla como un medio para evaluar la conciencia de diferencias hombre-mujer en los infantes, su aplicación proporciona datos más allá de lo puramente cuantitativo; las transformaciones realizadas al instrumento, es decir, manejar cada ítem como una historia, despertó la imaginación de los infantes y los llevó a colocarse en el lugar del protagonista de la historia e incluso a generar su propia historia.

Es pertinente agregar que la manera como fue aplicado el instrumento durante esta investigación puede ser utilizada para evaluar el desarrollo del lenguaje, manejo de conceptos etc. Estas consideraciones nos hacen repensar el uso que debe darse a los inventarios, que más que darnos un dato cuantitativo aislado, pueden ser un instrumento útil para analizar otros procesos psicológicos tanto durante la infancia como en otras etapas del desarrollo humano, para lograr este fin es necesario implementar estrategias alternas al uso del registro de las respuestas (que regularmente son si o no), por ejemplo grabar todo lo que dice el sujeto al dar su respuesta. Ciertamente no podemos garantizar que toda la muestra profundice en sus respuestas, el que lo haga o no puede depender de la situación concreta en que se aplique el instrumento y de como se sienta frente al investigador.

De la muestra a la que aplicamos el inventario extraemos lo dicho por uno de los infantes (Luis Enrique, 4 años), sólo en lo relacionado con el desarrollo genérico, pues si bien todo el inventario evalúa esta área, en el discurso de este infante se hacia alusión a otras cuestiones que atraían su atención en el momento de su aplicación; v.gr. colores de la tarjeta, vestuario de los protagonistas, etc. Es importante aclarar que sólo incluimos a Luis Enrique porque los demás infantes daban respuestas cortas, si o no.

LUIS ENRIQUE

Item 4M

Historia Este niño esta jugando a arreglar un carro igual que su papá.

¿A ti también te gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen, o prefieres hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen?

-"Me gusta jugar así como niño".

Luis Enrique ubica su actividad dentro del juego únicamente, además, nos deja ver su identidad genérica.

Item 14N

Historia Ellos van juntos a la escuela, la maestra les dio un refresco para que se lo tomaran, una de las niñas se echa el refresco en la cabeza, un niño que la está viendo le dice: -No, no hagas eso. La niña le dice: -Si mira, soy un payaso.

¿Tu harías lo mismo que la niña para que los demás se rían?

-"no soy una niña"

"soy un niño y me lecho el refresco en la cabeza"

Este ítem supuestamente neutral nos deja ver que en Luis Enrique existe una clara conciencia de pertenencia a su género. Esto fue posible gracias a que los dibujos presentados como parte de la historia, eran de una niña, al hacerle la pregunta Luis reaccionó diciendo que no es una niña, sin embargo y sólo después de aclarar que es un niño, si haría lo que hizo la niña del dibujo.

Item 14F

Historia A este niño le agrada esta niña, por eso cuando ella va a ponerse su suéter el le dice: -¿Te ayudo a ponerte el suéter?; -Si, gracias.
 ¿Tú haces lo mismo que el niño cuando alguien te agrada?
 -"Que yo mi puedo poner le suéter mejor y la camisa no me lo puedo y la blanca y si mi la puedo la eee... cambiar"
 -¿Pero tú le ayudarías a alguien a ponerse el suéter?
 -"Nada más las otras, las de colores"
 -¿Tú le ayudas a alguien, a quien le ayudas?
 -"A una niña a ponerle e suéter?"
 -"Me dice niño mi ayudas a poner el suéter, así le digo?"
 -¿Le dices o te dice?
 -"Si, ella mi dice mi lo pones por favor?"
 -¿tú que haces?
 -"Nada, nada más le ayudo. Yo mi pongo le suéter solito yo solo"

En este pequeño diálogo que pretendía evaluar únicamente si era afectivo (característica femenina). Luis reafirma su identidad, ayudaría a la niña a ponerse el suéter, pero él es capaz de ponerselo solo, su discurso tiene de fondo la idea de caballerosidad, pues aclara que si ayudaría a una niña, no a un niño. No esta de más señalar que este di logo muestra la forma como el infante busca darle sentido a la historia que se le está contando.

Item 15M

Historia Ellos están jugando a armar un rompecabezas, este niño les pidió que lo dejaran armarlo porque él sabe como hacerlo, ella dice que no, el insiste: -Yo se cómo armarlo, dejenme; -No (le dice la niña), ya te dije que no.
 ¿Tú puedes decirle a la gente lo que piensas, igual que ella, aunque los demás se enojen, o prefieres no decirles nada?
 -¿Ella está enojada?
 -No, no quiere que juegue el niño
 -¿Tú puedes decirle a la gente lo que piensas, igual que ella?
 -"Que yo le digo que no"
 -¿Cuando no quieres que jueguen les dices que no?
 -"Así le digo a una niña, así le digo que no juegue con rompecabezas".

Si bien al principio Luis se explica la conducta de la niña creyendo que esta está enojada, después surge la conciencia de pertenencia al género masculino y dejando a un lado la esencia de la pregunta (asertividad), la niña se vuelve el enemigo del grupo opuesto y es cuando dice enérgicamente que le diría a "la niña" que no jugara, probablemente se refiere a todas las niñas y de ser así confirmaría lo que observamos en los grupos masculinos, es decir, cierta inflexibilidad a permitir que jugaran niñas en grupos con integrantes varones.

Item 17N

Historia Esta niña le dice al niño: -Si me vuelves a empujar, te echo mi refresco en la cabeza.

- "¿Eta niña peluda?" (interrumpe)

- No, la otra

(Continuo) El le dice: -No, no lo harás no te creo.

La niña le echa el refresco en la cabeza. El niño piensa, "esa niña siempre cumple lo que dice"

¿Tú cumples lo que dices como ella?

- "Que yo la tiro a la niña, yo la aviento y si mecha le refresco yo la tiro"

- No, ella le dijo, -si me empujas yo te echo el refresco.

- ¿Tú cumples lo que prometes como ella?

- "Al niño le echaron el refresco"

- Si, ella cumplio lo que le dijo

- "Que a mi yo la voy a avientar y si la empuja la voy a inyetar una jeringa"

- ¿Entonces cumples lo que dices?

- " la voy a tirar a ella"

- No, imagínate que Isela te empuja

- "Que Isela le echo le refresco a mi"

- No, tu le echas el refresco a Isela o sea tu le dijiste....

Este largo diálogo fue producto de la agresión que despertó en Luis el ejemplo que pusimos en el ítem. le resultó demasiado violento el hecho de que la niña agrediera al niño. Aquí Luis Enrique no habla de la caballerosidad (estereotipo) y se deja guiar por el impulso que despierta la agresión hacia su persona (se pone en el lugar del niño de la historia), esta respuesta es muy interesante pues permite entrever que los infantes no se dejan conducir completamente por lo que socialmente puede significar agredir al "sexo débil", el simplemente se defendería de la niña.

Item 17F

Historia A ella le dejaron cuidar al bebé. -Me gusta cuidar a los bebés, lo voy a tapar bien.

- ¿A ti te gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen, como a ella, o te gusta hacer lo que los niños y los hombres hacen?

- "Le hacen las niñas"

- ¿Por ejemplo?

- "Jugar"

- ¿A que?

- "A Mimi"

- ¿Que te gusta más hacer, lo que hacen los niños o lo que hacen las niñas?

- "Las niñas"

- ¿No te gusta jugar con carritos?

- "Con carritos, como niñas"

- ¿Quién juega con carritos, las niñas o los niños?

- "Las niñas"

- ¿A qué más juegan las niñas?

- "A muñecas"

- ¿A ti te gusta jugar con muñecas?

- "Si"

-¿Te gustan los bebés, te gusta cargarlos?

-"Yo los cargo así, con las manos cruzadas y no se me caen. Si, y le doy beso a los bebés"

Entrelazando las respuestas de Luis en otros diálogos con éste, podemos decir lo siguiente: tiene bien definida su identidad masculina, pero como aún no existe una clara conciencia de los estereotipos que giran en torno al género, manifiesta su predilección por jugar con las niñas e incluso como las niñas. Podemos adelantar que la conciencia de los estereotipos son formadas a partir de las críticas y regaños de que son objeto los infantes cuando practican juegos o actividades del género opuesto, parece ser que las personas con quien interactúa Luis Enrique no son muy rígidas en este aspecto, por otra parte, el diálogo sostenido con Luis nos deja ver que prefiere jugar con las niñas, aún cuando para él está claro que ellas emplean muñecas en sus juegos. Podemos resumir este apartado diciendo que para Luis Enrique está clara su identidad genérica, pero si la compañía del género opuesto le permite mayor diversión no le interesa lo que pudieran decir los demás.

Haber hallado un solo infante para ejemplificar la conciencia genérica en el nivel discursivo, es una muestra de que la conciencia discursiva es más difícil de obtener en los infantes, este hecho puede deberse a varias razones: su desarrollo lingüístico; su actividad es más práctica que discursiva; se aburre si insistimos demasiado en un tema.

En cuanto a las diferencias halladas en la práctica y en el discurso podemos decir que el infante imita lo visto, sin embargo su actividad gira más hacia lo que le divierte, conforme avanza en su desarrollo es más consciente de lo que hace y de lo que puede ser mal visto por los adultos o por sus propios compañeros, es hasta entonces cuando empieza con mayor fuerza la diferenciación hombre-mujer. La edad en que se da esta etapa es difícil de obtener pues depende de la forma como las personas con quien interactúa vean la realización de actividades del género opuesto; una familia flexible en las normas hacia el género hará que el infante se sienta más libre de practicar los juegos u actividades que más le agradan.

CAPITULO VII CONCLUSIONES

La etapa infantil podemos caracterizarla como un período particularmente maleable, en el que el ser humano se haya de alguna forma más receptivo a las influencias de su medio externo, receptivo más no pasivo, ya que participa activamente en el proceso de formación de su identidad genérica; no buscamos una explicación con respecto a lo que ocurre en el infante en lo cognitivo, debido a que no sabemos a ciencia cierta las ideas que cruzan el pensamiento de un nuevo ser durante la formación de su identidad, pero sí podemos desmembrar los componentes que la cruzan y las manifestaciones, ambos posibles de investigar a través de la revisión teórica de otros estudios, de la observación exhaustiva y de la implementación de técnicas metodológicas innovadoras.

En general, nuestro estudio estuvo guiado por los planteamientos antes descritos, sin embargo, este objetivo implicó la búsqueda de los posibles discursos que han cruzado el proceso de identidad genérica a lo largo de la historia, particularmente, nuestros hallazgos en este rastreo teórico, nos dieron luz acerca de los discursos que han justificado las diferencias entre hombres y mujeres.

La historia la hallamos dividida en diferentes etapas, la transición de una a otra podemos considerarla como el producto de las necesidades cambiantes del grupo humano, así pues, tratamos de concretar la revisión teórica de éstas etapas, extrayendo un paradigma que busca explicar las diferencias hombre-mujer.

- a) Durante la época primitiva las necesidades del grupo humano se basaban en la búsqueda de satisfactores primarios, es decir, comida, vivienda, protección ante peligros reales y reproducción, esto implicaba repartir las actividades de acuerdo a capacidades físicas; siendo el varón el más capacitado en este terreno, el primer discurso que justificó las diferencias entre hombre-mujer fue la fuerza física (Rodríguez, op.cit.).
- b) En la época media (antigüedad clásica) la sociedad se hallaba inmersa en actividades propias de la guerra, producto de transformaciones territoriales y cambio de dirigentes; las diferencias hombre-mujer se justificaron teniendo como fondo la exaltación de ciertas virtudes consideradas como propias del varón (v.gr. espíritu cívico, fidelidad al Estado, heroísmo y valor en la guerra). Como consecuencia de ello, la mujer fue relegada de lo social, como señala Vázquez (op.cit.); no tenía participación en reuniones intelectuales, ni políticas, su función era sólo la de procrear nuevos guerreros. Una cuestión importante de señalar, son los trabajos filosóficos que surgieron durante esta etapa de la historia (v.gr. los escritos de Hesíodo y Platón), en los cuales la sexualidad se considera un producto femenino, que trajo consigo el "mal" a la humanidad, esto es importante porque en el siguiente período histórico, la sexualidad forma parte fundamental en la separación hombre-mujer.

- c) En la época feudal, las transformaciones se fundamentaron en el valor de la propiedad de la tierra, el personaje del esclavo fue seguido por el del siervo, lo que trajo consigo el surgimiento de nuevos códigos morales; el siervo tenía muchas más obligaciones que derechos, no obstante, era "protegido" por el dueño de la propiedad de la que formaba parte.

Las virtudes fundamentales eran el culto al honor y al valor, ambas descritas y justificadas por el discurso religioso, que dictaba el comportamiento "adecuado" socialmente.

Este conjunto de características generaron un nuevo código moral para hombres y mujeres; el varón debía defender el honor de ellas (estableciendo una especie de analogía, las mujeres eran parte de lo que implicaba la pertenencia de la tierra, debían ser defendidas igual que los siervos, pues ambos eran débiles y pertenecían a los hombres-señores feudales), así surgió la imagen del caballero (Escobar, op.cit., p. 53). En cuanto a la mujer, tanto el cristianismo como el grupo social la colocaron en el lugar de objeto; no tenía participación en actividades externas al hogar, de índole intelectual o político, debía mostrar un comportamiento honorable, caracterizado por castidad absoluta hasta el matrimonio y constante represión de su sexualidad.

- d) El discurso del complemento hombre-mujer quedó plasmado claramente por autores de la época victoriana, aunque lo hallamos manifestado a lo largo de la historia. Ruskín (citado por Millet, op.cit.) asevera que cada sexo posee lo que le falta al otro, por tanto se complementan mutuamente; los deberes de la mujer son estrictamente privados, es decir las tareas domésticas y como única ocupación fuera del hogar las actividades filantrópicas; para los hombres sus deberes revisten carácter público: la guerra, la política, la economía y la instrucción.
- e) La época moderna estuvo caracterizada por el discurso de la razón, en consecuencia se dejan atrás los conceptos religiosos a través de los cuales se explicaba el mundo y se da inicio a un período revolucionario, de cambio; el discurso femenino fue uno de sus productos. El Movimiento Feminista está basado en un cuestionamiento exclusivo de la femineidad, su meta es lograr la igualdad política, económica y social entre los sexos (según Millet, op.cit., p. 97).

Si bien el Movimiento Feminista trajo consigo cambios en el área educativa, política y social, no modificó la situación femenina en aspectos relacionados con la identidad genérica (v.gr. maternidad, actividad doméstica, relación de pareja), el ser mujer no sufrió transformaciones de raíz, pero sí un cuestionamiento de sus derechos y obligaciones.

- f) El período histórico actual está situado en el umbral del postmodernismo, que sin pretender ubicarlo como una etapa histórica propiamente dicha, podemos describirlo como un espacio de cambios constantes, momento de cuestionamiento en todos los niveles del ser y quehacer humano, caracterizado por un desmantelamiento de teorías:

cuestionamiento de lo verdadero dentro de la ciencia; replanteamiento de los sistemas sociales que nos legislan, etc.

En cuanto a la diferencia hombre-mujer, este conjunto de ideas ha dado lugar al surgimiento de nuevos estudios y por tanto, nuevas formas de explicación; en el terreno intelectual surge el concepto de género, que explica las diferencias de comportamientos, actitudes y valores como un producto histórico social (Lamas, op.cit., p. 176) y no como una cuestión biológica; surge el concepto de androginia psicológica, en cuyos postulados se propone que el ser humano debe ser socializado no conforme a los estándares de masculinidad y femineidad, sino de acuerdo a un modelo andrógino (Bem, op.cit.); otros autores (Alvarez, op.cit.; Alvarez y Bedolla, op.cit.; Alarcón, op.cit.; Ortega y Sapien, op.cit., etc.) señalan que el desmantelamiento de los roles genéricos debe partir de un cuestionamiento desde lo individual, buscando ser UNO sin descalificar al OTRO.

Es necesario mencionar que este conjunto de ideas obedecen, como en los períodos históricos previos, a las necesidades cambiantes de la sociedad; el sistema económico ha hecho difícil la obtención de ingresos, lo que ha estimulado la entrada de la mujer en el trabajo remunerado, este factor es uno de los detonantes que ha generado el cuestionamiento de lo canónico para cada género, provocando cambios en los roles genéricos tradicionales y un cuestionamiento a nivel individual en hombres y mujeres, ya que como señala acertadamente Durán (op.cit.), la visión del mundo se transforma a través del trabajo.

La revisión histórica que realizamos nos permitió llegar a las siguientes conjeturas:

1. El análisis histórico nos dio el marco que fundamenta las diferencias hombre-mujer en el presente.
2. Si bien estos discursos están guiados por las necesidades cambiantes del grupo humano, podemos decir que a lo largo de la historia ha existido una especie de consenso, llamémosle arriesgadamente "acuerdo histórico", que ubica a hombres y mujeres como grupos separados.
3. No obstante que el estudio de las diferencias hombre-mujer debe partir de una revisión histórica, es necesario matizar los factores y conceptos específicos implicados en el proceso de institucionalización genérica; labor que nos permitir explicar lo que ocurre en la infancia, período del que se ocupa este estudio.

Como mencionamos en el tercer punto antes citado, el estudio del género debe partir de un análisis de los conceptos que se han generado para explicarlo. Siguiendo este supuesto, realizamos una breve recopilación de los conceptos implicados en la institucionalización del género.

Sexo: Característica biológica definida por varios criterios de carácter físico y hormonal.

Género: Concepto raíz, entendido como "una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, comportamientos y actividades que hacen diferentes a los hombres de la mujeres mediante un proceso de construcción social. Es un proceso histórico que se desarrolla en diversas esferas macro y micro como son: el Estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación masiva, la legislación, la familia, la unidad doméstica y las relaciones interpersonales..." (Benería y Roldan, citado por Cano y Rankau, op.cit., p. 11 y 12).

Estereotipo genérico: Es definido por Sears (op.cit) como el comportamiento que caracteriza socialmente al varón (tosco, racional, reflexivo, autoritario, valiente, etc.) y a la hembra (afectiva, intuitiva, superficial, impulsiva, sumisa, tímida, etc.).

Papel genérico: Se constituye de alguna forma, de los estereotipos atribuidos a cada sexo (entendido como hombre-mujer a partir de diferencias físicas). Se forma con el conjunto de normas (prescripciones) que dicta la sociedad y la cultura, acerca del comportamiento femenino y masculino.

Identidad genérica: Conciencia de género, sentirse hombre o mujer, autocategorización, podemos entenderlo como un proceso cognoscitivo (Slaby y Frey, op.cit.). Experiencia subjetiva de la sexualidad (De la Fuente, op.cit.) que ocurre paralelamente a la adquisición del lenguaje: desde este momento (señala Luria, op.cit.), comienza a estructurarse toda la experiencia vital.

Partiendo de estos conceptos, nuestro estudio estuvo enfocado en tres aspectos: 1) Los factores externos (directos e indirectos) implicados en la institucionalización del género en la infancia, es decir, las circunstancias que existen en el contexto donde se desarrolla un individuo y que no le es posible modificar; 2) Las prácticas concretas a través de las cuales se instituyen las diferencias hombre-mujer en la infancia; y 3) La manifestación de diferencias genéricas en los infantes, lo que implica la forma como el infante exterioriza el proceso de construcción de su identidad genérica.

1. FACTORES IMPLICADOS EN LA INSTITUCIONALIZACION DEL GENERO.

Interacción con adultos socializadores

La explicación del proceso de construcción del género sería inasequible e inexistente sin recurrir a la influencia que tienen los adultos para proporcionar las coordenadas que guían el proceso de significación en la infancia. Estas coordenadas se manifiestan en dos momentos; uno es en el del discurso (creencias, opiniones, actitudes y expectativas respecto al género) y otro en la forma como se concreta este discurso, es decir, interacciones, actividades cotidianas, colores en el vestuario, normatividad, etc.

Así pues, resulta imperioso precisar quiénes son los adultos que participan en este proceso, ubicados dentro del contexto de nuestra investigación. Nos atrevemos a señalar como

actores principales a la madre, al padre, a la madre cuidadora y secundariamente a la auxiliar de ésta última.

En cuanto a estos agentes de socialización, podemos señalar que la influencia de la madre ha sido ampliamente aceptada por la literatura psicológica, que coloca a ésta como el agente primario de socialización infantil, en quien recae toda la responsabilidad de su desarrollo presente e incluso futuro; sin embargo (como acertadamente señalan Herrera y Pérez en 1988), si atendemos a las formas particulares en que se dan los mecanismos de subsistencia en ciertos estratos y épocas, nos daremos cuenta que los roles generalmente atribuidos a los géneros pueden adoptar variantes distintos, lo que podría llevarnos a relativizar la preponderancia de la madre como sujeto de mediación psicológica, y en su justeza, a reconocer las acciones del padre y de otros adultos.

Atendiendo a este señalamiento, nuestro estudio da cuenta de las formas particulares a que hace alusión Herrera y Pérez (op.cit.) ya que nuestra población de estudio la conformaron unidades domésticas con características especiales, principalmente debemos partir del hecho de que las madres usuarias del servicio de casas de cuidado diario trabajan. Esta condición predice (como señalan Weinraub y Pritchard, op.cit.) el nivel de conciencia genérica en la infancia y las diferencias del rol genérico, debido a que los hijos de éstas madres se hallan expuestos a condiciones especiales; interactúan con grupos de niños de diferente género y edad; dentro de su familia surge necesariamente una transformación de los roles, cambios que pueden cuestionar al propio padre y con ello modificar de alguna forma los estereotipos genéricos; por último, el enfrentamiento a contextos de cuidado diario coloca al infante ante un nuevo agente de socialización, es decir la madre cuidadora.

Si bien el trabajo femenino no es el único factor que determine variantes en los roles tradicionales atribuidos a cada género, podemos decir partiendo de nuestros resultados, que efectivamente el ambiente familiar y el contexto psicológico individual y colectivo se ven transformados en alguna medida; los padres de nuestra casa de cuidado diario presentaron respuestas menos rígidas con respecto a lo apropiado para cada género, comparándolos con los resultados obtenidos en otras investigaciones con poblaciones de estudio constituidas por madres que no trabajan (v.gr. Lansky, op.cit.; Block, op.cit.; Lummis y Stevenson, op.cit., etc.), sin embargo, los padres de nuestro estudio continúan separando lo masculino de lo femenino. Sus opiniones han variado en lo relacionado con obligaciones, algunos juegos, actividades cotidianas, pero no en cuestiones de carácter y características psicológicas estereotipadas para cada género.

Es importante señalar que a ambos progenitores les preocupa que sus hijos adquieran una clara identidad genérica, quiz por ello sean tan claros en las características psicológicas que exigen a los infantes de cada género.

En nuestro estudio pudimos constatar la importancia que juega la madre cuidadora en la institucionalización del género; por ejemplo, la normatividad que operaba dentro de la casa de cuidado, guiaba la conducta de los infantes, incluso cuando ella no estaba presente. En

varias ocasiones los padres hicieron alusión al buen comportamiento que mostraban los infantes en su hogar, para evitar el regaño de la madre cuidadora.

Así pues, la madre cuidadora es algo más que un instructor que estructura y guía las actividades cotidianas que se realizan en la casa de cuidado, pues si bien la institución marca ciertas pautas a seguir para fomentar el desarrollo físico y emocional de los infantes, es ella la que concreta éstas prácticas, siguiendo no sólo el discurso programático sino también sus propias creencias acerca del desarrollo infantil. Atendiendo a ambos discursos, la madre cuidadora se encarga de la implementación de las actividades diarias, del cuidado de los infantes, de su alimentación y de generar en los padres la motivación necesaria para que participen de los asuntos relacionados con el bienestar y desarrollo de sus hijos.

Interacción con pares

Considerando de nuevo los comentarios de Weinraub y Pritchard (op.cit.) relacionados con el efecto que tiene la interacción con compañeros de diferente edad y género dentro de contextos de cuidado diario, llegamos a lo siguiente:

Podemos definir a la casa de cuidado como una microcultura, lo que implica una puesta en escena de lo canónico adquirido en otros contextos (v.gr. en el hogar) y en la propia casa de cuidado diario por los infantes. Pudimos observar cómo los infantes facilitaban el proceso de institucionalización del género siguiendo prácticas concretas; la asignación de roles genéricamente estereotipados en grupos del mismo y de diferente género: la asignación de términos "denigrantes" ante conductas que se salían de lo canónico, etc. Recurriendo de nuevo al concepto de microcultura, los infantes de mayor edad jugaban el papel de adultos, definiendo y legislando lo apropiado para cada género dentro de la casa de cuidado, propiciando -sin darse cuenta- la conciencia de género en los infantes más pequeños, participando en un proceso enriquecedor donde construían su propia identidad.

Estos comentarios nos permiten insertar lo dicho por Suomi y Harlow (op.cit.), por Louise, Greneich y Hartup (op.cit.) y por Furman, Rahe y Hartup (op.cit.), quienes señalan que la socialización con compañeros de la misma y de diferente edad, puede contribuir al desarrollo en diferentes formas, entre ellas la institucionalización del género.

Sin haberlo comprobado de manera determinante, podemos decir que este conjunto de factores (trabajo materno, interacción con pares de diferente edad y género, interacción con un nuevo adulto como agente de socialización, etc.) pueden propiciar que éstos infantes (como señala Jones y McBride, op.cit.), tengan ideas más neutrales con respecto a las conductas relacionadas con cada género.

Espacios de cuidado diario

Dentro de la casa de cuidado diario investigada, la institucionalización del género se halla desproblematizada en el terreno del discurso. En cuanto a esto, el discurso programático prescribe que niños y niñas deben practicar los mismos juegos (incluso se señala que los

varones deben jugar con muñecas para sí poder entender la relación madre-hijo); no deben existir limitaciones debidas al género, etc. El discurso de la madre cuidadora gira en este mismo sentido. La normatividad tiende hacia lo igualitario en lo relacionado con el género, pero esta tendencia no se basa en algún discurso de igualdad de derechos (feminista por ejemplo), sino en el discurso del buen comportamiento; la actividad cotidiana gira alrededor de esta meta y del aprendizaje de ciertas habilidades (sociales, de comportamiento, instrumentales) necesarias para la siguiente etapa infantil, es decir, la instrucción escolar. En conclusión, las casas de cuidado diario podemos ubicarlas como un espacio, donde se proporciona al infante atención, alimentación y cariño; además, como un sitio donde pueden obtener amplia estimulación tanto de la madre cuidadora como de sus compañeros, a partir de juegos y actividades más especializadas: un lugar donde se busca facilitar el desarrollo integral del individuo.

Sin embargo, suponemos que la apertura de este nuevo espacio de socialización infantil, puede propiciar confusión en los infantes, cuando los significados adquiridos en las casas de cuidado chocan con lo establecido en el hogar de origen. Desafortunadamente no fue posible comprobar este supuesto.

2. PRACTICAS DE INSTITUCIONALIZACION GENERICA.

Prácticas observadas en las que se concreta la institucionalización del género:

Asignación de materiales (dentro de la casa de cuidado diario). La asignación de materiales y las características de éstos son un contexto que permite observar la institucionalización del género. En cuanto a su forma de asignación, podemos señalar de manera general que en la casa de cuidado investigada la madre cuidadora no hacía diferencias significativas en la forma que niños o niñas debían usarlos. En lo que respecta a las características de estos materiales, la mayoría de ellos eran de carácter neutral y su asignación tenía como meta fundamental el aprendizaje de habilidades instrumentales.

Juguetes. Recordemos que la asignación de juguetes es una de las formas más tempranas de institucionalizar diferencias entre los géneros. Según Idle, (op.cit), son los padres quiénes generalmente estereotipan la elección de juguetes, Eisenberg (op.cit.) señala que esta elección es producto de la influencia bidireccional padre-hijo. Si bien no fue posible observar directamente esta influencia en los progenitores, los resultados de la encuesta nos indican que para padres y madres los juguetes más estereotipados son elegidos como los más apropiados para niñas (muñecas) o niños (carritos). Dentro de la casa de cuidado la situación fue diferente, los juguetes no eran asignados siguiendo estereotipos genéricos y cuando ocurría la elección libre, la madre cuidadora no prohibía el uso de alguno de ellos por razones genéricas; esto pudo deberse a que dentro de este espacio el material que empleaban los infantes era visto como la posibilidad de realizar un "trabajo" y no como juguetes, de hecho pudimos observar que cuando la madre se percataba que alguno de los infantes se hallaba desocupado le pedía que tomara un "trabajo" y se pusiera a hacer algo.

Asignación de colores en el vestuario y características de éste. Ambas prácticas forman parte de una tradición fuertemente arraigada, proveniente de la cultura, a partir de la cual desde antes del nacimiento se va formando el mundo en el que se desarrollará el futuro ser, comprando ropa de color rosa o azul, dependiendo del sexo del individuo en espera (Cagnon, op.cit.). A partir de los resultados de nuestro estudio, podemos señalar que si bien en ambos progenitores esta práctica prevalece en los colores y tipo de vestuario más estereotipado (rosa y azul y uso de vestido en las niñas), manifiestan en sus opiniones mayor flexibilidad en otros colores tradicionalmente considerados como femeninos y en el vestuario considerado como masculino (uso del pantalón), así se conforma una nueva opinión en este aspecto, que plantea como condición para el color y tipo de vestimenta, no tanto el género sino la comodidad de la ropa y lo bien que puedan verse los infantes al usar determinados colores; por ejemplo la madre cuidadora señala que el vestido en las niñas les impide movilidad y que esto no es conveniente si se busca el desarrollo físico de ambos géneros.

Normatividad. Los estudios revisados señalan que los padres son más exigentes con los varones que con las niñas, situación que tiene como base la idea de que en ellos debe establecerse con mayor claridad el proceso de identidad genérica, siguiendo esta idea, las normas deben ser más claras y rígidas en los varones (Arcelies y Gutiérrez, op.cit.). En nuestra investigación hallamos que para ambos progenitores (sobre todo para los padres) esta idea es importante, pues exigen diferentes valores y conductas para cada género; en el caso de la madre cuidadora las reglas que guían la conducta de los infantes dentro de la casa de cuidado van más hacia la búsqueda de un comportamiento adecuado que hacia el establecimiento de una identidad genérica, fue posible observar que exige los mismo a ambos géneros en lo que respecta a buenos modales (v.gr. decir groserías, rebeldía, agresividad, etc.).

Cuidado del aspecto exterior del infante. Este aspecto está relacionado con cuestiones culturales vinculadas con el concepto de femineidad, según las que se cree que son las mujeres quienes deben cuidar en mayor medida el aspecto externo. Tanto para la madre cuidadora como para los padres, es importante que en ambos géneros se practiquen y formen hábitos de aseo personal, en el caso de la primera, esto lo concreta instituyéndolo cotidianamente, sin embargo, señala que el cabello debe ser corto en los varones y en las niñas esta cuestión es indistinta. En cuanto a éste comentario, recordemos que el cabello largo en los varones y corto en las mujeres ha sido visto socialmente como una práctica incongruente con su identidad (Cano y Rankau, op.cit.), lo que indica que para la madre cuidadora si es importante la institucionalización del género (particularmente en los varones).

Palabras utilizadas para referir a los infantes. Utilizar términos diferentes al nombre para dirigirse a los infantes en el terreno del género, tiene como fondo la finalidad de institucionalizar diferencias entre hombres y mujeres, al provocar en ellos la sensación de estar haciendo el ridículo. El uso de éstos términos ocurre cuando el infante manifiesta conductas no esperadas socialmente de acuerdo a estereotipos genéricos, entre las más

frecuentes hallamos maricón y chillón (hacia los varones) y machorra omarimacha (hacia las niñas).

Durante la etapa de observación hallamos que la madre cuidadora usaba éstos términos; en el caso de las niñas, cuando éstas daban muestras de conductas típicamente masculinas como empujar o golpear; en el caso de los niños, cuando mostraban ademanes femeninos o cuando lloraban.

Matizando nuestros resultados, podemos decir que el uso de términos alternos por parte de la madre cuidadora, estaba más relacionado con la edad de los infantes que con su género, sobre todo los términos neutrales pero con carga afectiva (v.gr. diminutivos del nombre, bebé, cachito, etc.).

Desafortunadamente no fue posible observar lo que ocurría en el hogar de los infantes de la casa de cuidado diario, sin embargo, sería interesante que en estudios posteriores se investigara si existe alguna diferencia en el modo que padres o madres hacen uso de éstos términos alternos.

Tipos de interacción. El tipo y forma como los adultos interaccionan con los infantes, instituye en éstos últimos un patrón de conductas que pueden marcar interacciones futuras. De manera general, podemos concluir que la madre cuidadora interaccionaba de la misma manera hacia niños y hacia niñas. El único factor que provocó variaciones en el tipo de interacción fue la edad del infante hacia el que la madre cuidadora se dirigía; observamos mayor flexibilidad en el cumplimiento de las normas hacia los infantes más pequeños.

Asignación de actividades domésticas. Esta práctica contribuye en la internacionalización de roles genéricos definidos conductualmente, principalmente porque las conductas requeridas en la ejecución de ciertas tareas puede ser generalizadas a otros dominios conductuales (Whiting y Whiting, op.cit; Edwards, op.cit.; Richard y Condon, op.cit.). En la mayoría de los progenitores investigados, la asignación de actividades domésticas se realiza siguiendo estereotipos genéricos, no así para la madre cuidadora quien colocaba particular atención en que niños y niñas aprendieran a realizar actividades domésticas comunes (recoger su plato, limpiar el mantel individual, barrer, sacudir), y sobre todo trataba que éstas actividades fueran divertidas para los infantes. Siguiendo éstas reglas la madre cuidadora genera un nuevo planteamiento en los infantes, quienes verán éstas actividades como una responsabilidad individual que deberá realizarse independientemente del grupo genérico al que se pertenezca.

3. MANIFESTACION DE DIFERENCIAS GENERICAS EN LOS INFANTES.

Podemos entender la manifestación de diferencias genéricas en el infante, como la forma en que el niño es capaz de mostrar el desarrollo de su identidad genérica; ésta forma de poner en práctica su conocimiento puede ocurrir tanto en actividades concretas como en su discurso (conceptos separados con fines explicativos, pero en el fondo inseparables).

En cuanto a las manifestaciones discursivas; hallamos que en los episodios interactivos entre infantes eran frecuentes los discursos relacionados con las características y actividades que realizaban hombres vs. mujeres, usando como recurso la cita de lo que realizaban sus padres. Luria (op.cit.) señala que la adquisición de una identidad genérica surge paralelamente con el lenguaje, matizando esta idea es justo señalar, recordando lo dicho por Bruner (1980) que determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje.

De acuerdo con Bruner, esto ocurre porque en el infante existe cierta predisposición lingüística hacia los significados culturales relevantes. Bruner la caracteriza como una forma de representación mental "innata" que se pone en funcionamiento con las acciones y expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos, en los que interactuamos. Esta predisposición para el significado es, según Bruner, producto de nuestro pasado evolutivo. Roger Lewin (citado por Bruner, op.cit.) llega a la conclusión de que el criterio selectivo para la evolución de los primates superiores ha sido probablemente la sensibilidad a los requisitos que plantea la vida en grupo (entre ellos la comunicación hablada).

El inventario fue la vía que nos permitió visualizar con mayor precisión la manifestación discursiva de diferencias genéricas. Usando éste recurso, encontramos que los infantes de 3 años son conscientes de la existencia de éstas diferencias -aún aquellos que no cuentan con un lenguaje propiamente dicho- siempre y cuando estén involucrados en la acción. Esta última condición puede deberse a que su desarrollo cognitivo (es decir, el modo como incrementan su dominio en la adquisición y utilización de su conocimiento, según Bruner (op.cit.), no les permite aún imaginar o suponer lo que haría otro en una situación semejante. Recordemos, siguiendo a Bruner (op.cit., p. 67) "que lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados que conducen a determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción".

Podemos agregar que esta capacidad para manifestar diferencias genéricas se halla respaldada por la importancia que le dan los infantes a lo canónico, ya que como señala Bruner (op.cit.), los niños de 3 años conocen lo que es apropiado para cada género, esto es, que tienen noción de lo canónico dentro de la cultura, aún cuando no sepan lo que significa ésta.

Las manifestaciones concretas del desarrollo genérico fue posible observarlas claramente en los siguientes momentos:

En la preferencia de los infantes hacia la práctica de ciertos juegos. Las observaciones más importantes estuvieron relacionadas con los juguetes que son tradicionalmente considerados de uno u otro género, es decir, carritos y muñecas; si bien ambos géneros utilizaban éstos juguetes, los niños y niñas de mayor edad (4 y 5 años) preferían en mayor medida los juguetes tradicionalmente considerados como características de su grupo genérico. Este resultado concuerda con lo señalado por Smetana (op.cit), es decir, que el juicio infantil en

cuanto a transgresiones en el rol es más permisivo en los primeros años y más rígido conforme aumenta la edad de los infantes.

Es interesante señalar lo que sucedió con la conducta de niñas y niños en cuanto al uso de juguetes tradicionalmente considerados del género opuesto: hallamos que las niñas son más flexibles que los niños (sobre todo las más pequeñas) éste resultado concuerda con lo dicho por Lobel y Menashri (op.cit.), es decir, que los varones tienen normas más rígidas en cuanto a lo apropiado para su género.

En la forma como los infantes realizaban las actividades cotidianas y en el uso que daban al material. Ambos aspectos seguían caminos diferentes en niños y niñas, sobre todo en los infantes de mayor edad de ambos géneros, niños y niñas adaptaban cualquier material de trabajo (regularmente neutro genéricamente) y lo transformaban: primero, en juguete y después, lo adaptaban siguiendo estereotipos genéricos (v.gr., una cazucla didáctica se transformaba en volante en manos de los varones).

En la formación de grupos. Si bien los grupos que se formaban dentro de la casa de cuidado fueron mayoritariamente mixtos, los roles que jugaban sus integrantes eran los típicos de su género, indicador del desarrollo de su identidad genérica; no obstante, el ambiente observado dentro de éstos grupos era armonioso, con alto índice de cohesión y tiempo de permanencia, éstos indicadores dan muestra de flexibilidad en los infantes hacia la aceptación de integrantes de ambos géneros, ésta situación confirma nuevamente lo señalado por Smetana (op.cit.) en cuanto a que es en los infantes más pequeños donde la rigidez en las normas socialmente aceptadas es menor.

En cuanto a los grupos con integrantes de un sólo género, notamos la práctica frecuente de juegos estereotipados (en grupos femeninos y masculinos), la entrada de un miembro del género opuesto a un grupo homogenérico provocaba que el nuevo integrante jugara el rol de chivo expiatorio.

Estos ejemplos nos dejan ver que la adquisición del significado sólo puede aprenderse instrumentalmente, esto es, que al hacer uso del concepto de género a través del discurso y de la acción, el infante va extrayendo y haciendo suyas las diferencias que caracterizan a hombres y mujeres -desde lo cultural- y con ello va conformando un discurso que le permita autodefinirse.

En cuanto a esto, recordemos (siguiendo a Bruner, op.cit.) que la formación de la identidad es una construcción que, por así decir, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura.

COMENTARIOS FINALES (ASPECTOS METODOLOGICOS)

La presente investigación es una muestra de la variedad de técnicas metodológicas que se pueden implementar para obtener resultados más precisos; hagamos una evaluación general de algunas de ellas:

*El hacer uso de los algunos principios de la observación participante para la obtención de datos, nos dio la oportunidad de entrar al mundo de los infantes y con ello la posibilidad de dar cuenta de la manera como ocurre el proceso de identidad genérica, además, nos permitió obtener datos que si bien no están directamente relacionados con éste proceso, si abren un amplio campo de diferentes áreas de estudio que pueden profundizarse (v.gr. desarrollo del lenguaje infantil, el papel que juegan nuevos espacios y agentes de socialización en el desarrollo de los niños, prácticas de crianza, etc.). Nuestra propuesta es que en trabajos posteriores esta estrategia metodológica sea utilizada durante toda la investigación y no unicamente como recurso para entrar al mundo infantil.

*La aplicación del inventario nos permitió sondear aspectos que van más allá de los datos puramente cuantitativos, pues si bien el objetivo central de éste inventario es obtener una evaluación de las tendencias genéricas en la personalidad de los infantes, su aplicación abre la posibilidad de recuperar el discurso infantil, y deja entrever las vivencias de los infantes y su reflexión posterior puesta en palabras.

El hecho de agregar historias al inventario fue muy importante, pues le dio al infante la posibilidad de incluirse en la historia y en algunos casos hasta de formar su propia historia. Si bien es cierto que debido a esto la evaluación parece más una cuestión de valor personal, las respuestas que algunos infantes dieron al inventario, son un indicador de lo que ocurre en ellos en otras áreas de su desarrollo, por ejemplo: manejo de conceptos, lenguaje, percepción de la realidad, etc.

*La forma en que se planteó el análisis de la muestra dejó fuera la posibilidad de escudriñar lo que ocurría en cada uno de los infantes en cuanto al proceso genérico (tanto en la casa de cuidado como en el hogar), no obstante nos permitió identificar áreas precisas en la que se instituyen y manifiestan las diferencias genéricas.

*Si bien el hacer uso de la encuesta nos dio la posibilidad de obtener datos relacionados con el discurso paterno y de la madre cuidadora, los resultados que se extrajeron (de índole cuantitativo) no nos permitieron profundizar en algunas respuestas, situación que es posible evitar si se implementan otros recursos metodológicos de manera simultánea (v.gr. entrevista y observación participante).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón, L., Covarrubias, A. y Herrera, F. (1991). "La Mujer, La Maternidad y la Pareja: Mitologías y posibilidades de una Tematización diferente". En: Educación y Género. E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M., pp. 23 y 24.
- Alvarez, A. (1979). La Mujer Jóven en Mexico. México, Caballito.
- Alvear, C. (1966) Curso de Historia General. México, Jus, pp. 367.
- Anaya, H. (1987). "Los Machos están Fatigados". En Anaya, H. (ed.): Psicología de lo Masculino. México, Instituto de Inv. en Psicología Clínica y Social, A.C., pp. 120-146.
- Areliés, M. y Gutiérrez, G. (1986). Influencias Sociales y Culturales en el Desarrollo de los Roles Sexuales. Tesis de Licenciatura, Universidad Iberoamericana, Cap. II y IV.
- Barker, R. y Wright, H. (1955). Midwest and its Children. Nework: Harper y Raw.
- Baruch, L. y Barnett, R. (1981). Fathers' Participation in Care of their Preschool Children, Sex Roles. 7, pp. 1043-1055.
- Bastien, J. (1987). Ver Cano, G. y Rankau, V. (1991), pp. 11 y 12.
- Bedolla, P. y Bustos, O. (1989). "El Devenir de la Subjetividad Femenina: Un Paradigma entre lo Individual y lo Colectivo". En Flores, F. (ed.): Estudios de Genero y Feminismo I. Mexico, Facultad de Psicología, U.N.A.M., pp. 85-103.
- Bell, D. (1987). Ser Varón: La Paradoja de la Masculinidad. Barcelona, Tusquets, pp.45-67.
- Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny, Journal of Consulting and Clinical Psychology. 42, pp. 155-162.
- Bem, S., Martyna, Watson, C. (1976). Sex Typing and Androgyny: Further Explorations of the Expressive Domain. Journal of Personality and Social Psychology. 34, pp. 1016-1023.
- Benería y Roldan.(s/f). Ver Cano, G. y Rankau, V. (1991), pp. 11 y 12.
- Bruner, J. (1980) Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Pablo del Río Ed., Madrid.
- Biblia Génesis 2, 21-23; 3, 16; 17, 9-14; Levítico 12, 1-7; 15, 19-24
- Blakemore, J. La Rue, A. (1979). Sex-appropriate Toy Preference and the Ability to conceptualize Toys as Sex-role related. Development Psychology. 15, pp. 339 y 340.
- Blanco (1977). Ver Cano, G. y Rankau, V. (1991), p. 109.

- Block (1973). Ver Arcelies, M. y Gutiérrez, G. (1986), cap. II.
- Bohen y Viveros-Long (1981). Ver Herrera, F., Palacios, R., et.al. (1992).
- Boldizar, J. (1991). Assessing Sex Typing and Androgyny in Children: The Children's Sex Role Inventory. Developmental Psychology, 27, pp. 505-515.
- Cagnon, J. (1977). Sexualidad y Cultura. México, Pax, pp. 79-103.
- Cano, G. y Rankau, V. (1991). "Lo Privado y lo Público o la Mutación de los Espacios (Historia de Mujeres, 1920-1940)". En: Textos y Pretextos, Once Estudios sobre la Mujer. México, Colegio de México, pp. 431-457.
- Censo Nacional de Población, 1980 y 1990.
- Clark-Stewart. (1985) Ver Herrera, F., Palacios, R., et.al. (1992).
- Cochran (1980). Ver Herrera, F., Palacios, R., et.al. (1992).
- Condon, R. y Stern P. (1993). Gender Role Preference, Gender Identity, and Gender Socialization among Contemporary Inuit Youth. Gender and Contemporary Inuit Youth. Ethos, American Anthropological Association, 21 (4), pp. 384-416.
- Corsaro, W. (1981). "Entering the Child's World-Research Strategies for Field Entry and Data Collection in a Preschool Setting." En Green, J. (ed.): Ethnography and Language in Educational Settings. Norwood, New ersey, Ablex Publishing Corporation.
- Craig, E. (1988). Desarrollo Psicológico. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Cuevas, J. (1991). "Educación y Género: Algunas consideraciones básicas". En: Educación y Género. México, E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M., p. 54.
- De la Fuente, A. (1992). Medical Psychology. New ork, W.W. Norton & Company.
- Durán, M. (1990). "El Trabajo y el Desarrollo de la Personalidad Femenina". En: Memorias del 1er. Congreso de la Psicología Mexicana. México, E.N.E.P. Iztacala, pp. 47.
- Edwards (1983). Ver Weinraub, M. y Pritchard, L. (1984).
- Eisenberg, N., Wolchik, S. y Hernández, R. (1985). Parental Socialization of young Children's Play: A Short Term Longitudinal Study. Child Development, 56, pp. 1506-1513.
- Ellis, S., Rogoff, B. y Cromer, C. (1981). Age Segregation in Children's Social Interaction. Developmental Psychology, 17, pp. 399-407.
- Escobar, G. (1987). Ética: Introducción a su Problemática y su Historia. Mexico, McGraw-Hill, pp. 53-65.

Fagot, B. y Patterson, G. (1969). And in Vivo Analysis of Reinforcing Contingencies for Sex Role Behavior in the Preschool Child. Developmental Psychology, 1, pp. 563-568.

Fagot, B. (1973). Sex-Related Stereotyping of Toddler's-Behaviors. Developmental Psychology, 9, pp. 198-206.

Fagot, B. (1977). Consequence of Moderate Cross-gender.Behavior in Preschool Children. Child Development, 48, pp. 902-907.

Fagot, B. (1981). Continuity and Change in Play Styles as a Function of Sex of Child. International Journal of Behavior at Development, 4, pp. 7-43.

Furman, W., Rahe, D. y Hartup, B. (1979). Rehabilitation of Socially-withdraw Preschool Children through Mixed-age and Same-age Socialization. Child Development, pp. 915-922.

Galindo, J. (1989). "El Papel de las Telenovelas en el Contexto Cultural Actual". En Flores, F. (ed.): Estudios de Genero y Feminismo I. Mexico, Facultad de Psicología, UNAM, pp. 85-103.

Garaudy (1975). Ver Escobar, G. (1987).

Gesell (1971). Ver Quintanar 1974.

Goldman, J. (1981). The Social Participation of Preschool Children in Same-age versus Mixed-age Groupings. Child Development, 52, pp. 644-650.

González, T., Cuevas, A., et.al. (1991). "Educación y Género: Algunas Consideraciones Básicas". En: Educación y Género. E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M., pp. 43-51.

Herrera, F., Palacios, R., et.al. (1992). "Casas de Cuidado Diario como Contexto de Investigación". Documento presentado en el XIII Coloquio de Investigación. México, E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M.

Herrera, F., Pérez, G., et.al. (1988). Desarrollo Psicológico en el ámbito familiar. Proyecto de Investigación. E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M.

Hesíodo (1975). Los Trabajos y los Días. Traducción de Richmond Lattimore. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 29.

Idle, T. y Wood, E. (1993). Gender Role Socialization in Toy Play Situations: Mothers and Fathers with their Sons and Daughters. Sex Roles, 28, pp. 679-691.

Jacklin, C. y Maccoby, E. (1978). Social Behavior at Thirty-three Months in Same-sex and Mixed-sex Dyads. Child Development, 49, pp. 557-569.

- Jones, L. y Mc Bride (1980). Sex-Role Stereotyping in Children as Function of Maternal Employment. Journal of Social Psychology, 11, pp. 219-223.
- Kagan, L. (1971). Change and Continuity in Infancy. Nework: Wiley.
- Kay, Voorhies, B.(1978). La Mujer: Un Enfoque Antropológico. Barcelona, Anagrama, Cap. II.
- Keyserling (1972). Ver Herrera, F., Palacios, R., et.al. (1992).
- Kluckhebn, F. (1940). The Participant Observen Technique in Small Communities. American Journal. 46, pp. 331-343.
- Lamas, M. (1986). La Antropología Feminista y la Categoría de "Género". En: Nueva Antropología, No. 30.
- Lamb, M. y Roopnaire, J. (1979). Peers Influences on Sex Role Development in Preschoolers. Child Development, 50, pp. 1219-1222.
- Langlois, J., Gottfried, N. y Seay, B. (1973). The Influence of Sex of Peer on the Social Behavior of Preschool Children. Developmental Psychology, 8, pp. 93-98.
- Lobel, E. (1993). Relation of Conceptions of Gender-Role Transgression and Gender Constancy to Gender-Typer Toy Preferences. Development Psychology, 29, pp. 150-155.
- Lousse, M., Greneich, R. y Hartup, W. (1977). Social Interaction in Same and Mixed-age Dyads of Preschool Children. Child Development, 48, pp. 1353-1361.
- Lumms, M. y Stevenson, H. (1990). Gender Differences in Beliefs and Achievement: A Cross-Cultural Study. Developmental Psychology, 26, 254-263.
- Luria, A. (1980). Los procesos cognitivos, análisis sociohistórico. Barcelona, Fontanella.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974) The Psychology of Sex Differences. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- Maccoby, E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. Developmental Psychology, 28, pp. 1004-1006.
- Martin, C. y Halverson, C. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typings and Stereotyping in Children. Child Development, 50, pp. 1119-1124.
- Mead, M. (1949). Ver Lamas, M. (1986).

- Mc Goldrick, M. (1989). Women Trough the Family Life Cycle in Women and Family. 11, pp. 45-49.
- Millet, K. (1975). Política Sexual. México. Aguilar, pp. 93-127.
- Mischel, W. (1966). Ver Arcelies, M. y Gutiérrez, G. (1986), p. 73.
- Myrdal, S. y Klein, V. (1973). La Mujer y la Sociedad Contemporánea. Barcelona, Península.
- Nietzsche, F. (1993). Más allá del Bien y el Mal. México. Editores Mexicanos Unidos, pp. 161-165.
- O'Brien, M. (1985). Development of Sex-Typed Play Behavior in Toddlers. Developmental Psychology. 21, pp. 866-871.
- Ortega, R. y Sapien, S. (1991). "Los Discursos Feministas y las Posibilidades de una Etica". En: Educación y Género. Mexico, E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M., pp. 35-42.
- Paz, O. (1978) El Laberinto de la Soledad. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piret, R. (1968). Psicología Diferencial de los Sexos. Argentina, Kapeluz, pp. 239.
- Plan Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo. (1982). P.R.I., IEPES-ANFER.
- Platón (1980) El Banquete. Traducción de Luis Gil.. México. -Aguilar, pp. 50 y 51.
- Quintanar, J. (1987). "Lo Masculino en la Edad de la Latencia". En Anaya, H. (ed.): Psicología de lo Masculino. Mexico, Instituto de Investigaciones, en Psicología Clínica y Social, pp. 73-92.
- Ramos (1987). Ver Cano, G. y Rankau, V. (1991), p. 431.
- Reuter, J. y unik, G. (1973). Social Interaction in Nursery Schools. Developmental Psychology. 9, pp. 319-325.
- Ríos, F. (1992). Antropología y Sexualidad: La Cultura Judáica. Universidad Autónoma de Queretaro. Psicología y Sociedad. 13, pp. 18-24.
- Romer (1981). Ver Mc Goldrick, M. (1989).
- Rubenstein y Pedersen (1971). Ver Arcelies, M. y Gutiérrez. (1986).
- Rubin, Provenzano y Luria (1974). Ver Arcelies, M. y Gutiérrez, G. (1986), cap. II.
- Rocheblave-Spenle, A. (s/f). Ver Rodríguez, R. (1990).
- Rodríguez, R. (1990). Historización del Rol Genérico: La Diferencia de Pensamiento entre Hombre y Mujer. Tesis de Licenciatura, E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M.

Roopnaire, L. (1984). Sex-Typed Socialization in Mixed-Age Preschool Classrooms. Child Development, 55, pp. 1078-1084.

Safir, M., et al. (1992). Prominence of Girls and Boys in the Classroom: Schoolchildren's Perceptions. Sex Roles, 27, pp. 439-443.

Salustiano del Campo. (1982). La Evolución de la Familia Española en el S. XX. Madrid, Alianza Edit., p. 20.

Sears, R., Rau, L. y Alport, A. (1965). Identification and Child Rearing. Stanford, C.A.: Stanford University Press.

Slaby y Frey (1975). Citado en Sarafino, E. Amstrong J. (1982). El Desarrollo del Niño y del Adolescente. México, Trillas, pp. 325-341.

Smetana, J. (1986). Preschool Childrens Conceptions of Sex-Role Transgressions. Child Development, 57, pp. 862-871. (Citado por Lobel y Menashri 1993).

Smith, P. y Daghlish, L. (1977). Sex Differences in Parent and Infant Behavior in the Home. Child Development, 48, pp. 1250-1254.

Sternglanz y Serbin (1974, citado en Arcelies, 1986) novelas

Stevens, E. (1977). "Marianismo: La otra Cara del Machismo en Latinoamerica". En Pescatillo, A. (ed): Hembra-Macho. México, Diana, pp. 122-134.

Sullerot y Monod (s/f). Ver Cuevas, J. (1991), p. 54.

Sternglanz y Serbin (1974). Ver Arcelies, M. y Gutiérrez, G. (1986), cap. II.

Suomi, S. y Harlow, H. (1972). Social Rehabilitation of Insolate-reared Monkeys. Developmental Psychology, 6, pp. 487-496.

Vázquez, Z. (1980). Historia de la Historiografía. Mexico, Ateneo.

Voluntariado Nacional (1990). El Voluntariado Nacional. Folleto de Información General.

Weininger. O. (1959). Sexo y Carácter. Buenos Aires, Losada, cap. IX.

Weinraub, M. y Pritchard, L. (1984). The Development of Sex-Role Stereotyps the Third ear: Relation ship to Gender Labeling, Gender Identity, Sex Typed Toy Preference and Family Characteristics. Child Development, 55, pp. 1493-1503.

Whiting y Whiting (1971). Ver Weinraub, M. y Pritchard, L. (1984)

ANEXO I
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
"CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS PATERNAS"

NOMBRE:

EDAD:

ESCOLARIDAD:

PARENTESCO CON EL NIÑO(A):

OCUPACION:

HORARIO DE TRABAJO:

1. Señale su situación actual.
 a) Soltero b) Unión libre c) Casado por civil e) Otro y religioso
2. Si anteriormente estuvo casado o unido con otra persona, señale si está usted:
 a) Separado b) Divorciado c) Viudo
3. Miembros que conforman su familia y otras personas que habitan con ella.

NOMBRE	PARENTESCO	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACION	HORARIO DE TRABAJO	TIEMPO DE VIVIR CON USTED

4. Tipo de vivienda.
 a) Propia b) Rentada c) Otra
5. Número y uso de las piezas.
6. Miembros de la familia que casi siempre realizan las siguientes actividades:

	NOMBRE	FRECUENCIA
Aseo de la ropa		
Aseo de la casa		
Mantenimiento de la casa		
Preparación de alimentos		
Jugar con los niños		
Apoyarlos en act. académicas		
Leerles cuentos		
Platicar con los niños		
Alimentarlos		
Salir de paseo con los niños		
Recoger al niño(a) de la C.C.D.		

INGRESO Y DISTRIBUCION DEL INGRESO

1. ¿Quiénes aportan dinero a la familia?

NOMBRE	CANTIDAD

2. ¿Quién o quiénes administran el gasto familiar?

CREENCIAS EXPECTATIVAS

1. ¿Usted se considera adulto?

SI NO

2. ¿Qué es para usted ser adulto? (Ponga una H si el enunciado es adecuado para el hombre, una M si lo es para la mujer y una X si es adecuado para ambos).

- a) Ser económicamente independiente
- b) Vivir sólo
- c) Casarse y tener hijos
- d) Resolver los problemas por sí mismo
- e) Tener una carrera profesional y ejercerla
- f) Ser emocionalmente estable
- g) Ser mayor de edad
- h) Todas las anteriores
- i) Otras

3. ¿Considera usted que los esposos (los hombres en general deben vincularse en los quehaceres domésticos)?

SI NO

4. ¿En qué casos debe pasar esto? (Subraye)

- a) Sólo cuando ella trabaja
- b) En caso que el marido no trabaje
- c) En cualquier caso deben dividirse los quehaceres
- d) En cualquier caso ella debe encargarse de los quehaceres domésticos
- e) Otros

5. ¿Esto ocurre en su familia?

SI NO

6. ¿Considera usted que sólo el esposo debe ser responsable de los ingresos económicos?.

SI NO

7. ¿Usted trabaja actualmente?

SI NO

8. ¿Porqué ingresó usted a trabajar?

9. ¿Qué opina de la idea de que la mujer se debe dedicar únicamente al hogar y que por lo tanto no requiere estudiar en la misma medida que el hombre? ¿Está de acuerdo?.

SI NO

10. ¿Es conveniente que las mujeres trabajen?

SI NO

¿Porqué?

11. Del siguiente listado marque con una x como quisiera que fuera su hijo(a) de adulto, suponiendo que tuviera uno de cada sexo.

	HIJO	HIJA
Fuerte		
Alegre		
Inteligente		
Obediente		
Independiente		
Cariñoso(a)		
Responsable		
Libre		

12. ¿A qué le gustaría que se dedicara?

13. Señale el grado de importancia que tiene para usted la educación de sus hijos (as)?

Mucha

Poca

Ninguna

14. Si tuviera varios hijos (de diferente sexo) y solo pudiera enviar a uno de ellos a la escuela, ¿Cuál quisiera que fuera?
 a) El mayor b) El menor c) El varón d) La mujer e) No tengo preferencia
15. ¿Hasta cuándo deben estar los hijos varones con los padres? ¿hasta cuando las hijas? (Señale con una H lo que considera para los niños, con una M lo que considera para las niñas y con una X lo de ambos).
 a) Hasta que se casan
 b) Cuando pueden mantenerse solos
 c) Cuando han madurado emocionalmente
 d) Cuando su actividad profesional lo determina
 e) Otros
16. Del siguiente listado marque con una x lo que exigiría a su hijo y a su hija, suponiendo que tuviera uno de cada sexo.

	HIJO	HIJA
Estudio		
Obediencia		
Responsabilidad		
Decisión		
Afecto		
Libertad		
Autoridad		
Independencia		
Principios morales		

17. ¿En qué cuestiones se diferencia un hombre de una mujer en la infancia, sin considerar el físico? (Puede subrayar más de una opción).
 a) Son menos cariñoso
 b) Sus juegos son más rudos
 c) Son más independientes
 d) Son más traviosos
 e) Son más fuertes
 f) No hay diferencias significativas
 g) Otras
18. ¿En qué cuestiones se diferencian en la adultez? (Puede subrayar más de una opción).
 a) Las mismas que en la infancia
 b) Son quienes mantienen económicamente a la familia
 c) Son más libres
 d) Son más fuertes
 e) Son más independientes
 f) No hay diferencias significativas
 g) Otras

19. ¿Cómo es su hijo(a) física y psicológicamente?.

1. Del siguiente listado de juegos infantiles, marque con una H los destinados para los niños, con una M los destinados para las niñas y con una X los que pueden jugar ambos.

Escondidas	Pelota	Quemados	Muñecas	Carritos	Maquillarse
Quemados	Comidita	Carreras	Canicas	Fútbol	Luchas
Vender objetos	Hacer figuras de papel	Imitar adultos (ir al trabajo)			

2. En la siguiente lista aparecen una serie de colores, marque con una H los destinados para los niños, con una M los destinados para las niñas y con una X los de ambos, considerando los que utilizaría en el vestuario de estos.

Rosa	Blanco	Rojo	Negro	Amarillo	Naranja
Colores pastel	Azúl marino	Morado	Verde militar	Estampado de flores	
Estampado de autos o héroes					

3. Marque según su opinión:

-Los niños deben traer siempre el cabello corto.

Muy de acuerdo () De acuerdo () Muy en desacuerdo () En desacuerdo ()

-Los padres deben poner más cuidado en el aseo personal de las niñas que de los niños.

Muy de acuerdo () De acuerdo () Muy en desacuerdo () En desacuerdo ()

-Las niñas son más bonitas con cabello largo.

Muy de acuerdo () De acuerdo () Muy en desacuerdo () En desacuerdo ()

-Los niños pueden decir groserías.

Muy de acuerdo () De acuerdo () Muy en desacuerdo () En desacuerdo ()

-Las niñas no deben subirse a los árboles porque pueden lastimarse.

Muy de acuerdo () De acuerdo () Muy en desacuerdo () En desacuerdo ()

Señale otras características, trato específico y prohibiciones que considera usted para niños, niñas y para ambos.

4. En cuanto al modo de sentarse de los infantes, marque con una H lo que considere propio de los niños, con una M lo que considere propio de las niñas y con X lo de ambos.

-Cruzar las piernas

-Sentarse con las piernas ligeramente abiertas

-Sentarse con las piernas juntas

- Sentarse en la mesa
- Subir los pies en la silla

5. Marque con una H lo que es propio de los niños, con M lo propio de las niñas y con X lo de ambos.

- Comer rápido
- Gritar al hablar
- Hablar con la boca llena
- Limpiarse la boca con el mantel o con la ropa
- Eructar
- Llorar
- Patear
- Demostrar afecto
- Hacer travesuras
- Hacer berrinches
- Besar
- Agredir plantas o animales
- Pelear
- Acostarse temprano
- Dormir con oso de peluche
- Lavar trastos
- Tender la cama
- Ayudar a hacer la comida
- Ayudar a servir la comida
- Recoger la basura
- Barrer
- Sacudir
- Ver caricaturas
- Ver comedias
- Tirar basura en el piso
- Dibujar

**ANEXO 2
CHILDREN'S SEX ROLE INVENTOR (CSRI)**

TEXTO ORIGINAL

MASCULINE ITEMS

- | | |
|---|--------------------------|
| - It's easy for me to make up my mind about things | Makes decisions easily |
| - I can take care of myself. | Self-sufficient |
| - I can control a lot of the kids in my class. | Dominant |
| - I like to do things that boys and men do. | Masculine |
| - When a decision has to be made, it is easy for me to take a stand | Willing to take a stand |
| - I get pretty angry if someone gets in my way | Aggressive |
| - I am a leader among my friends. | Acts like a leader |
| - I'd rather do things my own way than take directions from others | Individualistic |
| - When I play games, I really like to win. | Competitive |
| - I'm willing to work hard to get what I want | Ambitious |
| - I am sure of my abilities | Self-reliant |
| - I stand up for what I believe in. | Defends own beliefs |
| - I would rather do things on my own than ask others for help | Independent |
| - I am good at sports. | Athletic |
| - It's easy for me to tell people what I think, even when I know they will probably disagree with me. | Assertive |
| - I make a strong impression on most people I meet | Strong personality |
| - I can get people to do what I want them to do most of the time | Forceful |
| - I like to think about and solve problems. | Analytical |
| - I am good at taking charge of things. | Has leadership abilities |
| - I am willing to take risks. | Willing to take risks |

FEMININE ITEMS

- | | |
|--|-------------------------------|
| - I care about what happens to others. | Compassionate |
| - When someone's feelings have been hurt, I try to make them feel better | Eager to soothe hurt feelings |
| - I usually speak softly. | Soft-spoken |
| - I am a warm person. | Warm |
| - I am a kind and caring person. | Tender |
| - It's easy for people to get me to believe what they tell me | Gullible |
| - Sometimes I like to do things that younger kids do | Childlike |
| - I don't like to say "bad" words or swear. | Does not use harsh language |
| - I like babies and small children a lot. | Loves children |

- I am a gentle person.
- When there's a disagreement, I usually give in and let others have their way.
- I am a cheerful person.
- I feel shy around new people.
- When I like someone, I do nice things for them to show them how I feel.
- I feel good when people say nice things about me
- I am faithful to my friends.
- I like to do things that girls and women do
- It makes me feel bad when someone else is feeling bad
- I can usually tell when someone needs the help

- I'm good at understanding other people's problems

NEUTRAL ITEMS

- I am an honest person.
- I think I'm better than most of the other people I know
- People like me.
- I am a serious person.
- I have many friends.
- I usually get things done on time.
- It's easy for me to fit into new places.
- I'm always losing things.
- I am careful not to say things that will hurt someone's
- I like to do things that other people do.
- I like to help others.
- I am a moody person.
- I'm the kind of person others can depend on
- I like acting in front of other people
- I am a happy person.
- I never know what I'm going to do from one minute to the next
- I always do what I say I will do.
- I feel bad when other people have something that I don't have
- I try to tell the truth.
- I like to keep secrets.

Gentle
ielding

Cheerful
Shy
Affectionate

Flatterable
Loyal
Feminine
Sympathetic
Sensitive to needs of others
Understanding

Sincere
Conceited
Likable
Solemn
Friendly
(In)efficient
Adaptable
Unsystematic
Tactful
Conventional
Helpful
Moody
Responsible
Theatrical
Happy
Unpredictable
Reliable
Jealous
Truthful
Secretive

TRADUCCION LITERAL

ITEMS MASCULINOS

- Es fácil para mí hacerme una idea clara de las cosas
 - Puedo tener cuidado de mí mismo.
 - Puedo controlar una parte de los niños de mi clase
 - Me gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen
 - Cuando una decisión tiene que ser hecha, es fácil para mí tomar una posición.
 - Me enoja bastante si alguien se entromete (cruza) en mi camino
 - Soy un líder entre mis amigos.
 - Prefiero hacer cosas a mi propio modo, en vez de tomar instrucciones de otros.
 - Cuando participo en un juego, realmente deseo ganar
 - Me gusta trabajar duro para alcanzar lo que deseo
 - Estoy seguro de mis habilidades.
 - Defiendo lo que creo.
 - Hago las cosas por mis propios medios antes que pedir ayuda a otros.
 - Soy bueno en los deportes.
 - Es fácil para mí decirle a la gente lo que pienso, aún cuando probablemente estarán en desacuerdo conmigo.
 - Causo una fuerte impresión sobre gran parte de la gente con la que me reúno.
 - Puedo conducir a la gente a hacer lo que yo quiero la mayor parte de las veces.
 - Me gusta pensar acerca de y resolver problemas.
 - Soy bueno para tomar a cargo las cosas.
 - Estoy dispuesto a afrontar riesgos.
- Toma decisiones fácilmente
 - Autosuficiente
 - Dominante
 - Masculino
 - Voluntarioso para tomar una posición
 - Agresivo
 - Actúa como un líder
 - Individualista
 - Competitivo
 - Ambicioso
 - Auto-confiado
 - Defiende sus creencias
 - Independiente
 - Atletico
 - Asertivo
 - Personalidad fuerte
 - Energico (potente)
 - Analítico
 - Tiene habilidades de líder
 - Decidido para tomar

ITEMS FEMENINOS

- Me preocupo acerca de lo que les pasa a otros
 - Cuando los sentimientos de alguien han sido dañados (heridos), yo trato de hacer que ellos se sientan mejor
 - Usualmente hablo con suavidad.
 - Soy una persona cálida.
 - Soy una persona amable y bondadosa.
 - Es fácil que la gente me conduzca a creer lo que ellos me dicen
 - Algunas veces me gusta hacer cosas que los niños más pequeños hacen.
- Compasivo
 - Dispuesto a dar apoyo sentimental
 - Voz suave
 - Cálida
 - Tierno
 - Crédulo
 - Aniñado

- No me gusta decir malas palabras o jurar en vano
- Me gustan los bebés y los niños pequeños.
- Soy una persona gentil.
- Cuando hay un desacuerdo, yo usualmente cedo y dejo que los otros hagan las cosas a su modo.
- Soy una persona alegre.
- Siento timidez cerca de gente nueva.
- Cuando me simpatiza alguien, yo hago cosas agradables para mostrarles lo que yo siento.
- Me siento bien cuando la gente dice cosas agradables acerca de mí.
- Soy fiel con mis amigos.
- Me gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen
- Me hace sentir mal que alguien se sienta mal.
- Puedo usualmente darme cuenta cuando alguien necesita ayuda, necesidades de otros
- Soy bueno para entender los problemas de otras personas.

ITEMS NEUTRALES

- Soy una persona honesta.
- Pienso que soy mejor que la mayoría de la gente que conozco
- A la gente le agrado.
- Soy una persona seria.
- Tengo muchos amigos.
- Usualmente termino las cosas a tiempo.
- Es fácil para mí encajar en nuevos lugares.
- Siempre estoy perdiendo cosas.
- Soy cuidadoso de no decir cosas que dañarían los sentimientos de alguien.
- Me gusta hacer cosas que otra gente hace.
- Me gusta ayudar a otros.
- Soy una persona melancólica.
- Soy el tipo de persona de la que otros pueden depender
- Me gusta actuar frente a la demás gente.
- Soy una persona feliz.
- Nunca sé que voy a hacer de un minuto al siguiente
- Siempre hago lo que digo que haré.
- Me siento mal cuando otra persona tiene alguna cosa que yo no tengo.
- Trato de decir la verdad.
- Me gusta guardar secretos.

No usa lenguaje desagradable
 Ama a los niños
 Gentil
 Conformista

Jovial
 Tímido
 Afectivo

Vanidoso

Leal
 Femenina
 Empático
 Sensible a las

Compreensivo

Sincero
 Engreído
 Agradable
 Solemne
 Amigable
 Eficiente
 Adaptable
 Asistemático
 Prudente

Convencional
 Servicial
 Melancólico
 Responsable
 Teatral
 Feliz
 Impredecible
 Confiable
 Envidioso

Veraz
 Discreto

ANEXO 3

ITEMS MASCULINOS.

1. a) Es fácil para mí hacerme una idea clara de las cosas.
b) ¿Puedes hacerte una idea clara de las cosas fácilmente?.
2. a) Puedo tener cuidado de mí mismo.
b) ¿Puedes cuidarte sólo?
c) ¿Puedes salir a la calle sin tu mamá?
3. a) Puedo controlar una parte de los niños de mi clase.
b) ¿Puedes dominar una parte de los niños de aquí?
c) ¿Puedes hacer que los demás niños jueguen a lo que tu quieres?.
4. a) Me gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen.
b) ¿Te gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen?
c) ¿Te gusta jugar con carritos o a que vas al trabajo como tu papá?.
5. a) Cuando una decisión tiene que ser hecha, es fácil para mí tomar una posición.
b) ¿Cuando tienes que escoger entre una cosa y otra, te es fácil elegir?
c) ¿Cuando tienes que elegir entre varios trabajos, lo haces fácilmente?.
6. a) Me enoja bastante si alguien se entromete en mi camino.
b) ¿Te enojas mucho si alguien se entromete en lo que estas haciendo?.
7. a) Soy un líder entre mis amigos.
b) ¿Eres el jefe aquí?
c) ¿Eres el (la) que manda a los demás niños?.
8. a) Prefiero hacer cosas a mi propio modo, en vez de tomar instrucciones de otros.
c) ¿Cómo te gusta más hacer las cosas, como tu sabes o como te dicen los demás?.
9. a) Cuando participo en un juego realmente deseo ganar.
b) ¿Cuando juegas te gusta ganar?.
10. a) Me gusta trabajar duro para alcanzar lo que deseo.
b) ¿Te gusta trabajar mucho para alcanzar lo que quieres?.
11. a) Estoy seguro de mis habilidades
b) ¿Puedes hacerlo todo?
12. a) Defiendo lo que creo.
b) ¿Defiendes lo que piensas?.

13. a) Hago las cosas por mis propios medios, antes que pedir ayuda a otros.
b) ¿Te gusta hacer las cosas sólo o que te ayuden?.
14. a) Soy bueno en los deportes.
b) ¿Eres bueno para correr y brincar?.
15. a) Es fácil para mí decirle a la gente lo que pienso, aún cuando probablemente estarán en desacuerdo conmigo.
b) ¿Le dices a los demás lo que piensas, aunque tal vez no estén de acuerdo contigo?.
16. a) Causo una fuerte impresión sobre gran parte de la gente con la que me reúno.
b) ¿Causas una fuerte emoción en los demás niños cuando te ven?.
17. a) Puedo conducir a la gente a hacer lo que yo quiero, la mayor parte de las veces.
b) ¿Puedes llevar o guiar a la gente a hacer lo que tu quieres, casi siempre?.
18. a) Me gusta pensar acerca de y resolver problemas.
b) ¿Te gusta pensar acerca de algún problema y resolverlo?.
19. a) Soy bueno para tomar a mi cargo las cosas.
b) ¿Eres bueno para tomar a tu cargo las cosas?.
20. a) Estoy dispuesto a afrontar riesgos.
b) ¿Te subirías a un árbol aunque sabes que puedes caerte?.

ITEMS FEMENINOS

1. a) Me preocupo acerca de lo que les pasa a otros.
b) ¿Te preocupa lo que les pasa a otros?.
2. a) Cuando los sentimientos de alguien han sido dañados (heridos), yo trato de hacer que ellos se sientan mejor.
b) ¿Cuando alguien esta triste, yo trato de ayudarlo para que ya no lo este?.
3. a) Usualmente hablo con suavidad.
b) ¿Hablas bajito?.
4. a) Soy una persona cálida.
b) ¿Eres cariñoso(a)?.
c) ¿Te gusta abrazar a tus compañeros?.
5. a) Soy una persona amable y bondadosa.
b) ¿Eres amable y bueno?.

6. a) Es fácil que la gente me conduzca a creer lo que ellos me dicen.
b) ¿Crees lo que te dicen los demás?
7. a) Algunas veces me gusta hacer cosas que los niños más pequeños hacen.
b) ¿Te gusta hacer cosas que hacen los niños más chiquitos?
8. a) No me gusta decir malas palabras o jurar en vano.
b) ¿No dices groserías?
9. a) Me gustan los bebés y los niños pequeños.
b) ¿Te gustan los bebés y los niños pequeños?
10. a) Soy una persona gentil
b) ¿Eres educado?.
11. a) Cuando hay un desacuerdo, yo usualmente cedo y dejo que los otros hagan las cosas a su modo.
b) ¿Cuando hay un desacuerdo, dejas que los otros hagan las cosas a su modo?.
12. a) Soy una persona alegre.
b) ¿Eres alegre?.
13. a) Siento timidez cerca de gente nueva.
b) ¿Sientes vergüenza cuando llega gente nueva?.
14. a) Cuando me simpatiza alguien, yo hago cosas agradables para mostrale lo que yo siento.
b) ¿Cuando te gusta (agrada) alguien, haces cosas agradables para que se de cuenta?.
15. a) Me siento bien cuando la gente dice cosas agradables acerca de mi.
b) Te gusta que digan cosas buenas de ti?.
16. a) Soy fiel con mis amigos.
b) ¿Eres fiel con tus amigos?.
17. a) Me hace sentir mal que algún otro esté sintiéndose mal.
b) Te sientes mal si algún niño se siente mal?.
18. a) Me gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen.
b) ¿Te gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen?.
c) ¿Te gusta jugar con muñecas y cargar bebés como tu mamá?.
19. a) Puedo usualmente darme cuenta cuando alguien necesita ayuda.
b) ¿Puedes darte cuenta cuando algún niño necesita ayuda?.

20. a) Soy bueno(a) para entender los problemas de otras personas.
b) ¿Puedes entender los problemas de otros?

ITEMS NEUTRALES

1. a) Soy una persona honesta.
b) ¿Eres honrado(a)?.
2. a) Soy bueno(a) para entender los problemas de otras personas.
b) ¿Puedes entender los problemas de otros?.
3. a) A la gente le agrado.
b) ¿Le agradas a la gente?.
4. a) Soy una persona seria.
b) ¿Eres serio?.
5. a) Tengo muchos amigos.
b) ¿Tienes muchos amigos?
6. a) Usualmente termino las cosas a tiempo.
b) ¿Terminas las cosas a tiempo?.
c) ¿Terminas los trabajos a tiempo?.
7. a) Es fácil para mí encajar en nuevos lugares.
b) ¿Te gusta estar en nuevos lugares?.
8. a) Siempre estoy perdiendo cosas.
b) ¿Pierdes siempre las cosas?.
9. a) Soy cuidadoso(a) de no decir cosas que dañarían los sentimientos de otros.
b) ¿Cuidas lo que dices para no lastimar a otros?.
10. a) Me gusta hacer cosas que otra gente hace.
b) ¿Te gusta copiar lo que hacen los demás?.
11. a) Me gusta ayudar a otros.
b) ¿Te gusta ayudar a otros?.
12. a) Soy una persona melancólica.
b) ¿Eres melancólico(a)?.
13. a) Soy el tipo de persona de la que otros pueden depender.
b) ¿Los demás pueden depender de ti?.

- c) ¿Puedes cuidar a los demás niños?.
14. a) Me gusta actuar frente a la demás gente.
b) ¿Te gusta actuar frente a la demás gente?.
15. a) Soy una persona feliz.
b) ¿Eres feliz?.
16. a) Nunca se que voy a hacer de un minuto al siguiente.
b) ¿Sabes lo que vas a hacer al rato?.
17. a) Siempre hago lo que digo que haré?
b) ¿Siempre cumples lo que prometes?.
18. a) Me siento mal cuando otra persona tiene alguna cosa que yono tengo.
b) ¿Te sientes mal cuando alguien tiene algo que tu no tienes?
c) ¿Te sientes mal cuando algún niño tiene un juguete nuevo y tu no lo tienes?.
19. a) Trato de decir la verdad.
b) ¿Dices la verdad?.
20. a) Me gusta guardar secretos.
b) ¿Te gusta guardar secretos?

ANEXO 4 HISTORIAS EQUIVALENTES AL BSRI

TIPO DE EVALUACION DE CADA ITEM

1N SOY UNA PERSONA HONESTA

A esta señora se le cayó el dinero, el señor se da cuenta y se lo devuelve.

-Tenga señora se le cayó el dinero.

¿Tú también le devolverías el dinero o te lo quedarías?

Evaluación.

Lo devolvería 7 Me lo quedaría 1

1F ME PREOCUPO ACERCA DE LO QUE LES PASA A OTROS

Ellos se conocen, son amigos.

-Salí a buscarte porque tardaste mucho, ¿dónde estabas?, estaba preocupado por ti.

-Fui a la tienda

¿A ti también te preocupa lo que les pasa a otros?

Evaluación.

Si me preocupa 7 No me preocupa 1

1M ES FACIL PARA MI HACERME UNA IDEA CLARA DE LAS COSAS

El gallito salió a la tienda, cuando llegó a su casa, se da cuenta que se le habían olvidado las llaves de su casa. Al gallito se le ocurrió aventar piedritas a la ventana de su mamá, para que le abriera la puerta.

¿A ti también se te ocurren ideas cuando tienes algún problema como al gallito?

Evaluación.

Sí se me ocurren ideas 7 No se me ocurren ideas 1

2N PIENSO QUE SOY MEJOR QUE LA MAYOR PARTE DE LA GENTE QUE CONOZCO

Este señor se cree más que los demás, este otro señor piensa, -que señor tan presumido-

¿Tú te crees más que los demás como ese señor?

Evaluación.

Me creo más que los demás 7 No me creo más que los demás 1

2F CUANDO LOS SENTIMIENTOS DE ALGUIEN HAN SIDO DAÑADOS, YO TRATO DE HACER QUE ELLOS SE SIENTAN MEJOR

Este niño está triste, su mamá va a buscarlo a su cuarto.

-¿Qué te paso, te puedo ayudar?

¿Tú también ayudarías al niño para que ya no estuviera triste?

Evaluación.

Sí ayudaría al niño 7 No ayudaría al niño 1

2M PUEDO CUIDARME SOLO

¿Puedes cuidarte sólo?

Evaluación.

Sí 7 No 1

3N A LA GENTE LE AGRADO

Este muchacho fue a visitar a sus amigos, a ellos les dió gusto que fuera, les agrada que los visite.

¿Tú le agradas a los demás como él?

Evaluación.

Sí les agrado a los demás 7 No les agrado a los demás 1

3F USUALMENTE HABLO CON SUAVIDAD

¿Te gusta hablar bajito o gritar?

Evaluación.

Hablar bajito 7 Gritar 1

3M PUEDO CONTROLAR UNA PARTE DE LOS NIÑOS DE MI CLASE

Todos ellos van juntos a la escuela, él se llama Juan, cuando él manda a los otros niños a recoger sus trabajos, ellos le obedecen.

¿Te gusta mandar como a Juan o prefieres obedecer como ellos?

Evaluación.

Me gusta mandar igual que a Juan 7

Me gusta obedecer como ellos o no me gusta mandar 1

4N SOY UNA PERSONA SERIA

Este niño es serio

¿Tú eres como él?

Evaluación.

Soy serio como él 7 No soy serio como él o me gusta más reír 1

4F SOY UNA PERSONA CALIDA

Estos niños son hermanos, les gusta mostrar su cariño.

¿Tú también le demuestras tu cariño a tu hermano?

Evaluación.

Demuestro mi cariño 7 No demuestro mi cariño 1

4M ME GUSTA HACER COSAS QUE LOS NIÑOS Y LOS HOMBRES HACEN

Este niño esta jugando a arreglar un carro igual que su papá .

¿A ti también te gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen, o prefieres hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen?

Evaluación.

Me gusta hacer cosas que hacen los niños 7

Me gusta hacer cosas que hacen las niñas 1

Evaluación.

Si 7 No 1

3N A LA GENTE LE AGRADO

Este muchacho fue a visitar a sus amigos, a ellos les dió gusto que fuera, les agrada que los visite.

¿Tú le agradas a los demás como él?

Evaluación.

Si les agrado a los demás 7 No les agrado a los demás 1

3F USUALMENTE HABLO CON SUAVIDAD

¿Te gusta hablar bajito o gritar?

Evaluación.

Hablar bajito 7 Gritar 1

3M PUEDO CONTROLAR UNA PARTE DE LOS NIÑOS DE MI CLASE

Todos ellos van juntos a la escuela, él se llama Juan, cuando él manda a los otros niños a recoger sus trabajos, ellos le obedecen.

¿Te gusta mandar como a Juan o prefieres obedecer como ellos?

Evaluación.

Me gusta mandar igual que a Juan 7

Me gusta obedecer como ellos o no me gusta mandar 1

4N SOY UNA PERSONA SERIA

Este niño es serio

¿Tú eres como él?

Evaluación.

Soy serio como él 7 No soy serio como él o me gusta más reír 1

4F SOY UNA PERSONA CALIDA

Estos niños son hermanos, les gusta mostrar su cariño.

¿Tú también le demuestras tu cariño a tu hermano?

Evaluación.

Demuestro mi cariño 7 No demuestro mi cariño 1

4M ME GUSTA HACER COSAS QUE LOS NIÑOS Y LOS HOMBRES HACEN

Este niño esta jugando a arreglar un carro igual que su papá .

¿A ti también te gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen, o prefieres hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen?

Evaluación.

Me gusta hacer cosas que hacen los niños 7

Me gusta hacer cosas que hacen las niñas 1

5N TENGO MUCHOS AMIGOS

¿Tienes muchos amigos?

Evaluación.

Sí tengo muchos amigos 7

No tengo muchos amigos o tengo pocos amigos 1

5F SOY UNA PERSONA AMABLE Y BONDADOSA

El perro le demuestra su agradecimiento a Carlitos, porque él es amable y bondadoso con él.

¿Tu eres amable y bondadoso como Carlitos?

Evaluación.

Sí soy amable y bondadoso 7 No soy amable y bondadoso 1

5M CUANDO UNA DECISION TIENE QUE SE HECHA, ES FACIL PARA MI TOMAR UNA POSICION

Este niño tiene dos trabajos, uno es dibujar y otro armar un rompecabezas, así que tiene que escoger, él se tarda muy poquito en escoger.

¿Tú te tardas muy poquito en escoger un trabajo como él, o te tardas mucho?

Evaluación.

Me tardo poquito 7 Me tardo mucho 1

6N USUALMENTE TERMINO LAS COSAS A TIEMPO

Ellos van juntos a la escuela, la maestra les dijo que si no acababan a tiempo la tarea no salían al recreo. Ellos se apuran para salir al recreo.

¿Tú terminas las cosas a tiempo para poder salir como ellos?

Evaluación.

Termino las cosas a tiempo o me apuro 7

No termino las cosas a tiempo o no me apuro 1

6F ES FACIL QUE LA GENTE ME CONDUZCA A CREER LO QUE ELLOS ME DICEN

Este niño iba sólo por la calle, de repente salió un señor.

-Niño ya descompusiste eso-

Aunque él no lo hizo se siente culpable

¿Tú que harías, aceptarías la culpa o le dirías que no lo hiciste?

Evaluación.

Aceptaría la culpa 7 Le diría que no lo hice 1

6M ME ENOJO BASTANTE SI ALGUIEN SE METE EN MI CAMINO

¿Te enojas mucho si alguien se mete o se cruza en tu camino?

Evaluación.

Si me enojo 7 No me enojo 1

7N ES FACIL PARA MI ENCAJAR EN NUEVOS LUGARES

El osito se cambió de casa y empezó a hacer nuevos amigos. Uno de sus nuevos amigos es el gallito.

-Que bueno que estas con nosotros osito.

-Sí, me siento muy bien aquí.

¿A ti también te es fácil pasarla bien en nuevos lugares?

Evaluación.

Sí me es fácil pasarla bien en nuevos lugares 7

Me siento mal cuando estoy en nuevos lugares 1

7F ALGUNAS VECES ME GUSTA HACER COSAS QUE LOS NIÑOS MAS PEQUEÑOS HACEN

¿Te gusta hacer cosas que los niños más pequeños hacen?

Evaluación.

Si 7 No 1

7M SOY UN LIDER ENTRE MIS AMIGOS

¿Eres el jefe del grupo?

Evaluación.

Sí soy el jefe 7 No soy el jefe 1

8N SIEMPRE ESTOY PERDIENDO COSAS

El perro encontró por casualidad un zapato y se lo da al niño.

-Ah, es el zapato que había perdido.

¿Tú pierdes las cosas igual que el niño?

Evaluación.

Sí pierdo las cosas 7 No pierdo las cosas 1

8F NO ME GUSTA DECIR GROSERIAS

A este niño le gusta decir groserías.

¿A ti te gusta decir groserías?

Evaluación.

No me gusta decir groserías 7 Me gusta decir groserías 1

8M ME GUSTA HACER COSAS A MI PROPIO MODO, EN VEZ DE TOMAR INSTRUCCIONES DE OTROS

Estos pingüinitos son amigos. el más chiquito tiene quecoser una tela, el grande le dice:

-Yo te digo como coserla

-No, yo quiero hacerlo

¿Te gusta hacer las cosas sólo como al pingüinito o que te digan como hacerlo?

Evaluación.

Me gusta hacer las cosas sólo 7

Me gusta que me digan como hacer las cosas 1

9N SOY CUIDADOSO DE NO DECIR COSAS QUE DAÑARIAN LOS SENTIMIENTOS DE ALGUIEN

La señora le tiene que decir al señor que se perdió su perro, pero como el señor lo quiere mucho ella piensa:

-Le voy a decir que se perdió su perro, pero como no quiero que lllore, se lo diré con cuidado.

¿Le dirías con cuidado al señor que se perdió su perro para que no lllore, o no te importaría que llorara?

Evaluación.

Le diría con cuidado o haría lo mismo que la señora 7

No me importaría que llorara 1

9F ME GUSTAN LOS BEBES Y LOS NIÑOS PEQUEÑOS

¿Te gustan los bebés y los niños pequeños?

Evaluación.

Sí me gustan los bebés y los niños pequeños 7

No me gustan los bebés y los niños pequeños 1

9M CUANDO PARTICIPO EN UN JUEGO, REALMENTE DESEO GANAR

¿Te gusta ganar en los juegos?

Evaluación.

Sí me gusta ganar 7 No me gusta ganar 1

10N ME GUSTA HACER COSAS QUE OTRA GENTE HACE

La muchacha del cuento piensa:

-Voy a hacer el desayuno porque mis amigas hacen lo mismo

¿Te gusta copiar lo que tus amigos hacen?

Evaluación.

Me gusta copiar lo que mis amigos hacen 7

No me gusta copiar lo que mis amigos hacen 1

10F SOY UNA PERSONA GENTIL

Cuando este niño llega a la escuela saluda a todos.

¿Tú saludas a tus compañeros cuando llegas?

Evaluación.

Sí saludo a mis compañeros 7 No saludo a mis compañeros 1

10M ME GUSTA TRABAJAR DURO PARA ALCANZAR LO QUE DESEO

Ellos forman un equipo, él es el maestro y les dice a los niños:

-Trabajen mucho para poder ganar el juego

Una parte de los niños dicen:

-Sí, vamos a trabajar duro

Los otros niños dicen:

-No, mejor vamos a descansar

¿Prefieres trabajar duro para ganar un juego como ellos, o prefieres descansar aunque pierdas?

Evaluación.

Trabajar duro 7 Descansar 1

11N ME GUSTA AYUDAR A OTROS

El policía iba por la calle y encontró a un señor, el señor se siente mal y le dice:

-Me podría ayudar a llegar a mi casa

El policía le responde:

-Sí, me gusta ayudar a la gente

¿Tu ayudarías al señor igual que el policía o te irías y lo dejarías?

Evaluación.

Ayudaría al señor igual que el policía 7 No ayudaría al señor 1

11F CUANDO HAY UN DESACUERDO, YO USUALMENTE CEDO Y DEJO QUE LOS OTROS HAGAN LAS COSAS A SU MODO

Ellos van a hacer un globo con tela, pero empiezan a discutir por el color, uno dice:

-Yo quiero que el globo sea rojo

Otro dice:

-No, que sea amarillo

Otro dice:-No, rojo

El que quería el globo amarillo dice:

-Esta bien, si ustedes quieren que sea rojo

¿Tú dejarías que el globo fuera rojo, aunque a ti te guste el amarillo?

Evaluación.

Dejaría que el globo fuera rojo aunque me guste el amarillo 7

Les diría que quiero el amarillo 1

11M ESTOY SEGURO DE MIS HABILIDADES

Estos niños fueron a jugar juntos, este le dice al que esta esquiando:

-Bajate de ahí que te vas a caer

El que esta arriba le contesta:

-No te preocupes, yo puedo. Anda, hazlo tu también, confía en ti

-No, tengo miedo

¿Tú confías en ti como el niño que esta esquiando o te da miedo como al otro?

Evaluación.

Me subiría 7 No me subiría porque me da miedo 1

12N SOY UNA PERSONA MELANCOLICA

Esta niña va pensativa por la calle

-Que triste, se me rompió mi muñeca

¿Te pones triste y pensativo como ella cuando te pasa algo?

Evaluación.

Sí me pongo triste y pensativo cuando me pasa algo 7

No me pongo triste y pensativo cuando me pasa algo 1

12F SOY UNA PERSONA ALEGRE

El es un niño alegre

¿Tú también eres un niño alegre?

Evaluación.

Soy alegre 7 No soy alegre 1

12M DEFIENDO LO QUE CREO

Ellos están discutiendo con el gallito, a lo lejos se ve un tractor, ellos dicen:

-Ya viste que bonito carro

El gallito les contesta:

-No es carro, es un tractor

-No, estas loco es un carro

El gallito insiste:

-No, es un tractor

Tu ¿que harías?, ¿te dejarías convencer por los otros o defenderías lo que crees como el gallito?

Evaluación.

Defendería lo que creo 7 Me dejaría convencer por los otros 1

13N SOY EL TIPO DE PERSONA DE LA QUE OTROS PUEDEN DEPENDER

La señora tiene que salir y le dice al muchacho:

-¿Te puedo dejar a mi bebé?

El le contesta:

-Claro, yo puedo cuidarlo

¿Tu puedes cuidar a otros como él?

Evaluación.

Puedo cuidar a otros 7 No puedo cuidar a otros 1

13F SIENTO TIMIDEZ CERCA DE GENTE NUEVA

Este niño es muy penoso, por eso se tapa la cara

¿A tí te da pena cuando llega gente nueva?

Evaluación.

Me da pena cuando llega gente nueva 7

No me da pena cuando llega gente nueva 1

13M HAGO LAS COSAS YO SOLO ANTES QUE PEDIR AYUDA A OTROS

Este niño tiene que llevarse todos esos libros a su salón, una niña que se encuentra ahí le dice:

-Te ayudo-No, yo puedo llevármelos solo

¿Te llevarías los libros tu solo o pedirías ayuda a la niña?

Evaluación.

Me llevaría los libros yo solo 7 Pediría ayuda a la niña 1

14N ME GUSTA ACTUAR FRENTE A LA DEMAS GENTE

Ellos van juntos a la escuela, la maestra les dio un refresco para que se lo tomaran, una de las niñas se echa el refresco en la cabeza, un niño que la esta viendo le dice:-No, no hagas eso. La niña le dice:

-Si mira, soy un payaso

¿Tú harías lo mismo que la niña para que los demás se rieran?

Evaluación.

Si haría lo mismo que la niña 7 No haría lo mismo que la niña 1

14F CUANDO ME SIMPATIZA ALGUIEN, YO HAGO COSAS AGRADABLES PARA MOSTRARLES LO QUE YO SIENTO

A este niño le agrada esta niña, por eso cuando ella va a ponerse su suéter el le dice:

-¿Te ayudo a ponerte el suéter?

-Si, gracias

¿Tú haces lo mismo que el niño cuando alguien te agrada?

Evaluación.

Si 7 No 1

14M SOY BUENO EN LOS DEPORTES

Este niño ganó un premio porque es bueno en los deportes

¿Tú eres tan bueno en los deportes como él?

Evaluación.

Si 7 No 1

15N SOY UNA PERSONA FELIZ

El es feliz

¿Tú eres feliz?

Evaluación.

Si 7 No 1

15F ME SIENTO BIEN CUANDO LA GENTE DICE COSAS AGRADABLES ACERCA DE MI

Ellos son amigos de esta muchacha, uno de ellos dice:

-Ella es una buena muchacha

El otro dice:

-Si, de acuerdo

Ella piensa:

-Me gusta que digan cosas buenas de mi

¿A ti también te gusta que digan cosas buenas de ti?

Evaluación.

Si 7 No 1

15M ES FACIL PARA MI DECIRLE A LA GENTE LO QUE PIENSO. AUN CUANDO PROBABLEMENTE ESTARAN EN DESACUERDO CONMIGO

Elas están jugando a armar un rompecabezas, este niño les pidió que lo dejaran armarlo porque el sabe cómo hacerlo, ella dice que no, el insiste:

-Yo se como armarlo, déjenme

-No (le dice la niña), ya te dije que no

¿Tú puedes decirle a al gente lo que piensas igual que ella, aunque los demás se enojen, o prefieres no decirles nada?

Evaluación.

Sí digo lo que pienso aunque se enojen 7

Prefiero no decirles nada 1

16N NUNCA SE QUE VOY A HACER DE UN MINUTO AL SIGUIENTE

El niño estaba dibujando, todavía no acababa y se le ocurrió tomar otro trabajo.

¿Tú cambias de trabajo cuando todavía no lo has acabado o acabas tus trabajos?

Evaluación.

Cambio de trabajo cuando todavía no he acabado 7

Acabo los trabajos antes de tomar otro 1

16F SOY FIEL CON MIS AMIGOS

Los muchachos que van en este carro le votaron una botella al rinoceronte pequeño, él le dice a su amigo rinoceronte más grande:

-Ayúdame amigo

-Claro, yo te defiendo

¿Tú defiendes a tus amigos como él?

Evaluación.

Sí 7 No 1

16M CAUSO UNA FUERTE IMPRESION SOBRE GRAN PARTE DE LA GENTE CON LA QUE ME REUNO

Ellos son maestros de su escuela, cuando él llega todos voltean a verlo y lo saludan:

-Buenos días niño

¿Te pasa lo mismo que a él, cuando llegas a la escuela, todos te saludan o no te hacen caso?

Evaluación.

Cuando llego a la escuela todos me saludan 7

No me hacen caso 1

17N SIEMPRE HAGÓ LO QUE DIGO QUE HARE

Esta niña le dice al niño:

-Si me vuelves a empujar te echo mi refresco en la cabeza

El le dice:

-No, no lo haras no te creo

La niña le echa el refresco en la cabeza

El niño piensa "esa niña siempre cumple lo que dice"

¿Tú cumples lo que dices como ella?

Evaluación.

Sí cumplo lo que digo 7

No cumplo lo que digo 1

15M ES FACIL PARA MI DECIRLE A LA GENTE LO QUE PIENSO, AUN CUANDO PROBABLEMENTE ESTARAN EN DESACUERDO CONMIGO

Ellas están jugando a armar un rompecabezas, este niño les pidió que lo dejaran armarlo porque el sabe cómo hacerlo, ella dice que no, él insiste:

-Yo se como armarlo, dejenme

-No (le dice la niña), ya te dije que no

¿Tú puedes decirle a la gente lo que piensas igual que ella, aunque los demás se enojen, o prefieres no decirles nada?

Evaluación.

Si digo lo que pienso aunque se enojen 7 Prefiero no decirles nada 1

16N NUNCA SE QUE VOY A HACER DE UN MINUTO AL SIGUIENTE

El niño estaba dibujando, todavía no acababa y se le ocurrió tomar otro trabajo.

¿Tú cambias de trabajo cuando todavía no lo has acabado o acabas tus trabajos?

Evaluación.

Cambio de trabajo cuando todavía no he acabado 7

Acabo los trabajos antes de tomar otro 1

16F SOY FIEL CON MIS AMIGOS

Los muchachos que van en este carro le votaron una botella al rinoceronte pequeño, él le dice a su amigo rinoceronte más grande:

-Ayúdame amigo

-Claro, yo te defiende

¿Tú defiendes a tus amigos como él?

Evaluación.

Si 7 No 1

16M CAUSO UNA FUERTE IMPRESION SOBRE GRAN PARTE DE LA GENTE CON LA QUE ME REUNO

Ellos son maestros de su escuela, cuando él llega todos voltean a verlo y lo saludan:

-Buenos días niño

¿Te pasa lo mismo que a él, cuando llegas a la escuela, todos te saludan o no te hacen caso?

Evaluación.

Cuando llego a la escuela todos me saludan 7 No me hacen caso 1

17N SIEMPRE HAGO LO QUE DIGO QUE HARE

Esta niña le dice al niño:

-Si me vuelves a empujar te echo mi refresco en la cabeza

El le dice:

-No, no lo haras no te creo

La niña le echa el refresco en la cabeza

El niño piensa "esa niña siempre cumple lo que dice"

¿Tú cumples lo que dices como ella?

Evaluación.

Si cumplo lo que digo 7 No cumplo lo que digo 1

17F ME GUSTA HACER COSAS QUE LAS NIÑAS Y LAS MUJERES HACEN

A ella le dejaron cuidar al bebé.

-Me gusta cuidar a los bebés, lo voy a tapar bien.

¿A ti te gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen, como a ella, o te gusta hacer lo que los niños y los hombres hacen?

Evaluación.

Me gusta hacer cosas que las niñas y las mujeres hacen 7

Me gusta hacer cosas que los niños y los hombres hacen 1

17M PUEDO CONDUCIR A LA GENTE A HACER LO QUE YO QUIERO, LA MAYOR PARTE DE LAS VECES

El pingüino más grande les dice a los pequeños:

-Acompañenme a la tienda-No, no queremos

-Vamos si, anden si me acompañan les invito un dulce

-Esta bien, te acompañamos

¿Puedes convencer a la gente para que hagan lo que tu quieres igual que el pingüino?

Evaluación.

Puedo convencer a la gente 7

No puedo convencer a la gente 1

18N ME SIENTO MAL CUANDO OTRA PERSONA TIENE ALGUNA COSA QUE YO NO TENGO

A esta niña le regalaron una muñeca y piensa:

-Que bonita esta mi muñeca

La niña que esta escondida detrás de los arbustos dice:

-Viste su muñeca. Que coraje yo quiero una igual

¿Tú te enojas como ella cuando los demás tienen un juguete que tú no tienes?

Evaluación.

Si 7

No 1

18F ME HACE SENTIR MAL QUE ALGUN OTRO ESTE SINTIENDOSE MAL

El pajarito se cayó y se lastimó la cabeza

-Oh no, pobre pajarito le duele su cabeza-

¿Tú también te sientes mal si otro se siente mal?

Evaluación.

Si 7

No 1

18M ME GUSTA PENSAR ACERCA DE RESOLVER PROBLEMAS

A este niño le gusta pensar, por eso le gusta armar rompecabezas.

¿A ti te gusta resolver problemas como a él?

Evaluación.

Si 7

No 1

19N TRATO DE DECIR LA VERDAD

¿Te gusta decir mentiras?

Evaluación.

Si 7 No 1

19F PUEDO USUALMENTE DARME CUENTA CUANDO ALGUIEN NECESITA AYUDA

Este niño estaba en su casa cuando salio dijo:

-No arranca el carro de mi papá, creo que necesita ayuda ¿Tú también te puedes dar cuenta cuando alguien necesita ayuda?

Evaluación.

Si 7 No 1

19M SOY BUENO PARA TOMAR A CARGO LAS COSAS

El es su maestro y le dice al niño:

-Niño te tocó cuidar esta planta

-Si maestro, me gusta cuidar las cosas

-"Voy a regar la planta porque dije que la iba a cuidar"

¿Tú también cuidarías la planta o la dejarías secar?

Evaluación.

Cuidaría la planta 7 Dejaría secar la planta 1

20N ME GUSTA GUARDAR SECRETOS

El gallito le está contando al osito un secreto

-Tengo un dulce en mi bolsa, no le digas a nadie

-No le diré a nadie, te lo prometo

Al osito le gusta guardar secretos

¿A ti te gusta guardar secretos como al osito o cuentas lo que te dicen?

Evaluación.

Me gusta guardar secretos 7 Cuento lo que me dicen 1

20F SOY BUENO PARA ENTENDER LOS PROBLEMAS DE OTRAS PERSONAS

Su amiga le habla por teléfono para platicarle que se le perdió el dinero de un libro

-No te preocupes yo te presto y luego me pagas

¿Tú le ayudarías a la niña para que pagara el libro?

Evaluación.

Le ayudaría 7 No le ayudaría 1

20M ESTOY DISPUESTO A AFRONTAR RIESGOS

Este niño va a subirse al árbol por una manzana. El sabe que si no pone bien la escalera se va a caer ¿Tú también te subirías al árbol o te quedarías con las ganas de comerte la manzana?

Evaluación.

Subiría al árbol 7 No subiría al árbol 1

ANEXO 5

En este anexo se incluyen las figuras descritas en el capítulo V (Descripción de resultados).

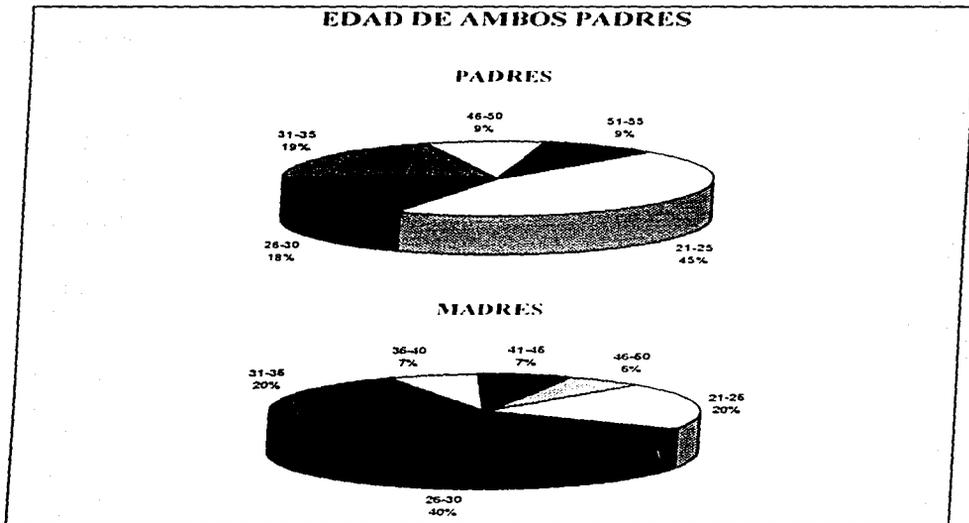


Fig. 1. Edad de padres usuarios de C C D



Fig. 2. Brecha generacional entre parejas

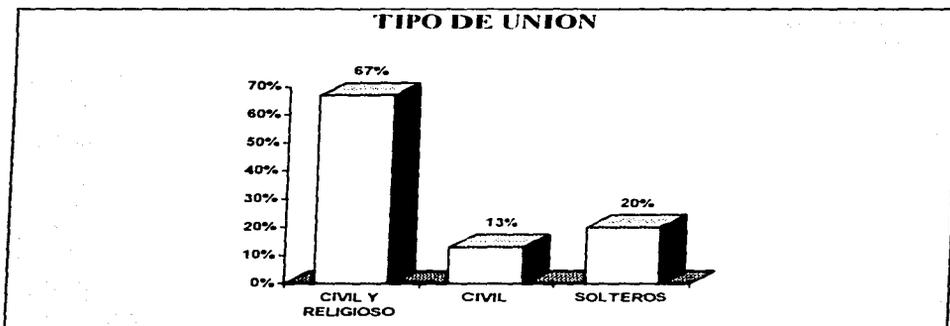


Fig. 3. Tipo de unión.

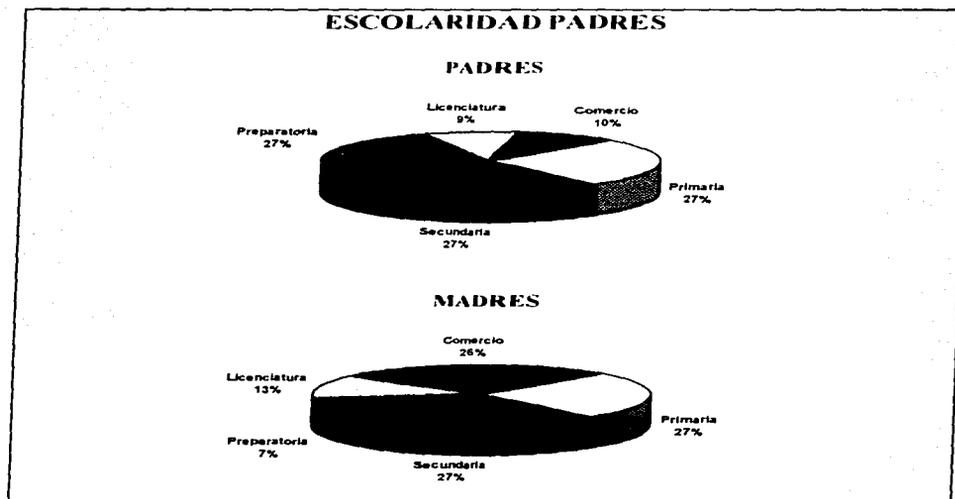


Fig. 4. Escolaridad de padres usuarios de C.C.D.

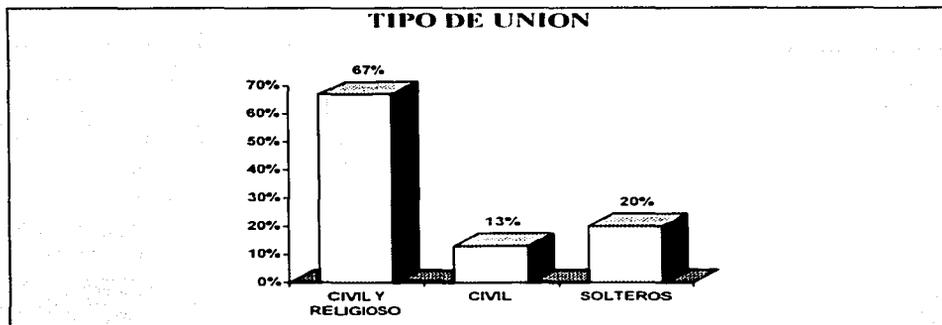


Fig. 3. Tipo de unión.

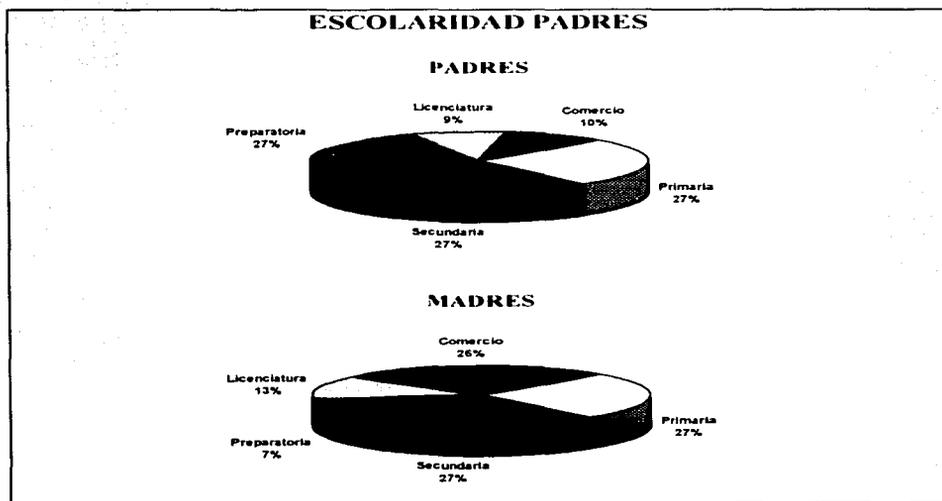


Fig. 4. Escolaridad de padres usuarios de C.C.D.

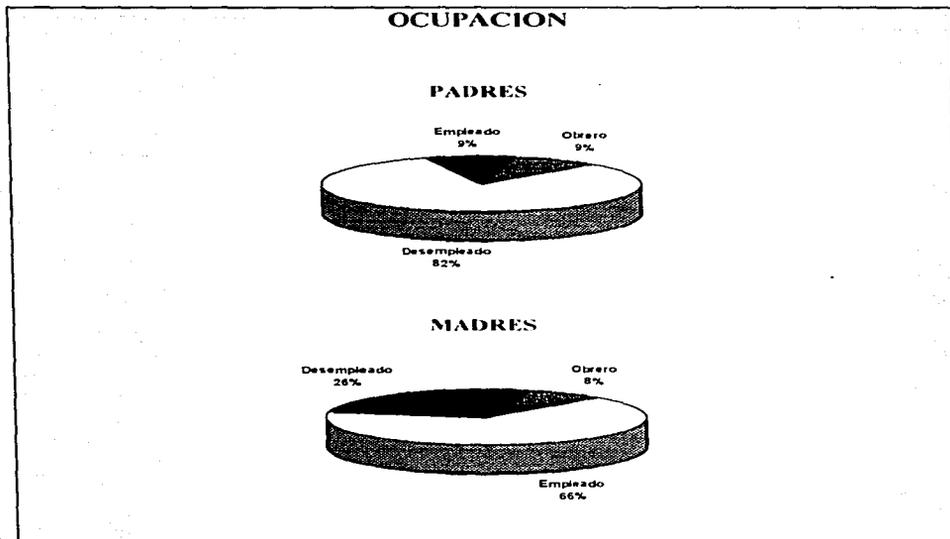


Fig. 5. Ocupación de padres usuarios de C C D.

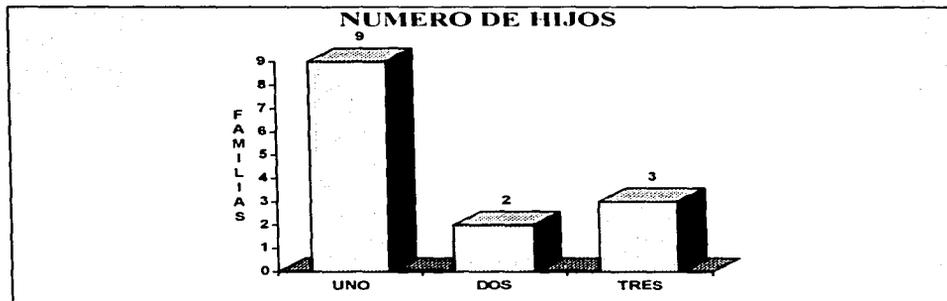


Fig. 6. Número de hijos por familia.

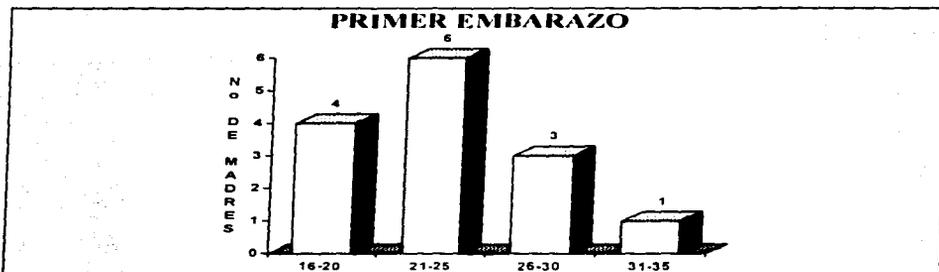


Fig. 7. Edad del primer embarazo.

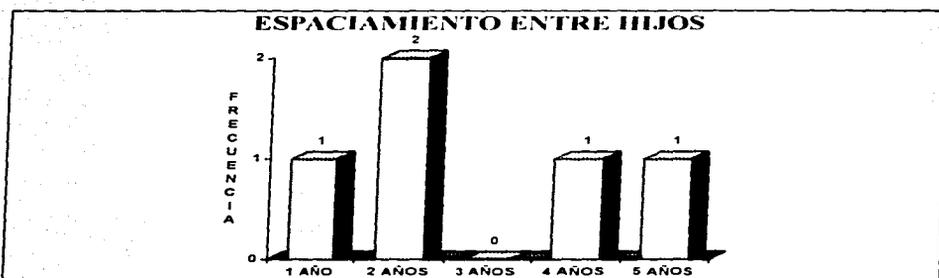


Fig. 8. Espaciamiento entre 1ro. y 2do. hijo.



Fig. 9. Distribución de actividades (varón).

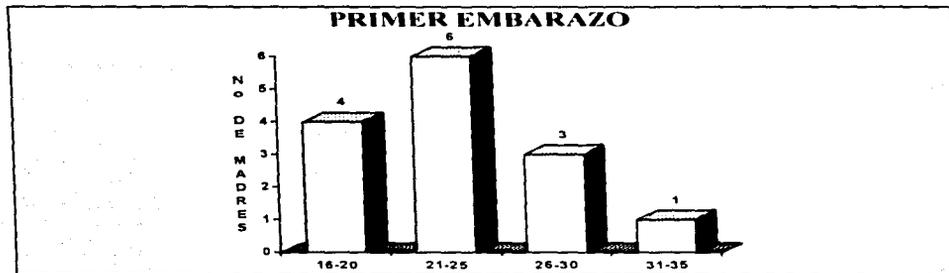


Fig. 7. Edad del primer embarazo

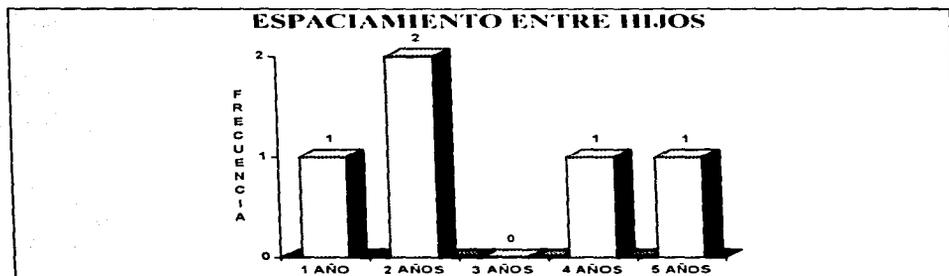


Fig. 8. Espaciamiento entre 1ro. y 2do. hijo

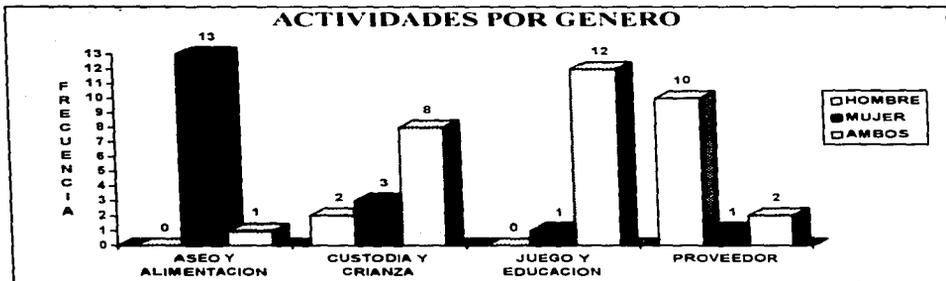


Fig. 9. Distribución de actividades (varón).



Fig. 10. Distribución de actividades (mujer)

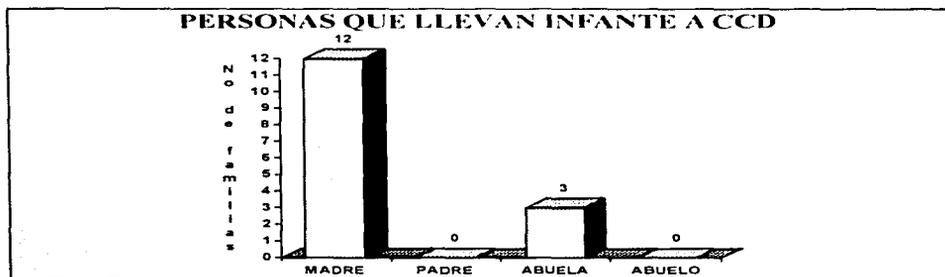


Fig. 11. Personas que llevan infante a C.C.D.

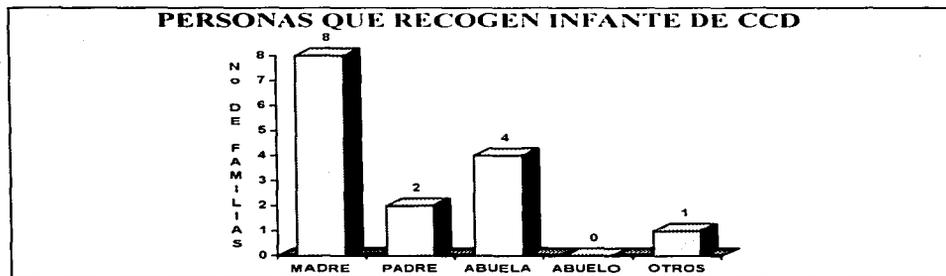


Fig. 12. Personas que recogen infante de C.C.D.

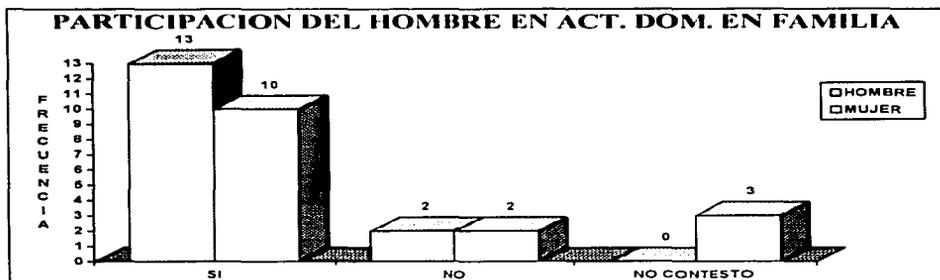


Fig. 13. Vinculación real en actividades domesticas

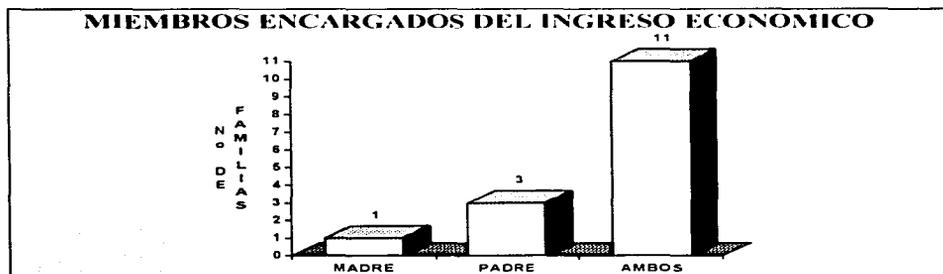


Fig. 14. Encargados del ingreso económico.



Fig. 15. Administradores del gasto familiar.

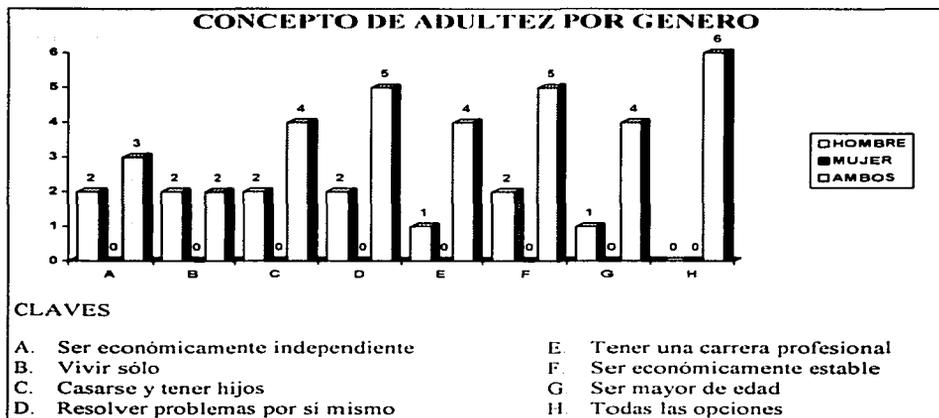


Fig. 16. Concepto de adultez (varones)

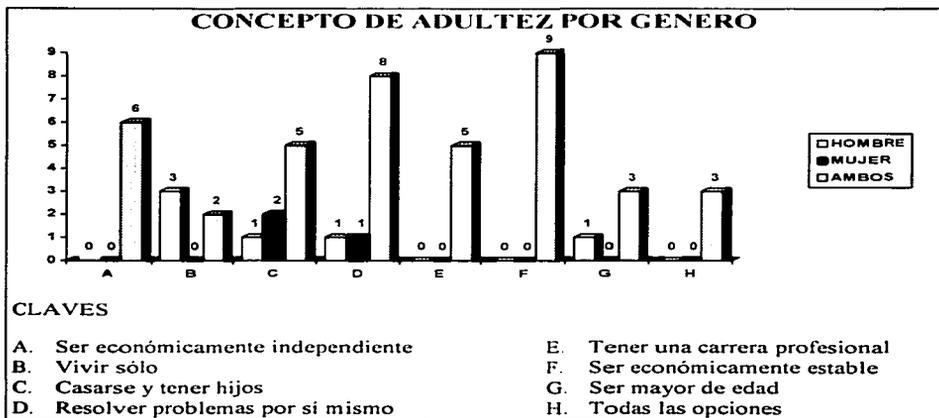


Fig. 17. Concepto de adultez (mujeres).

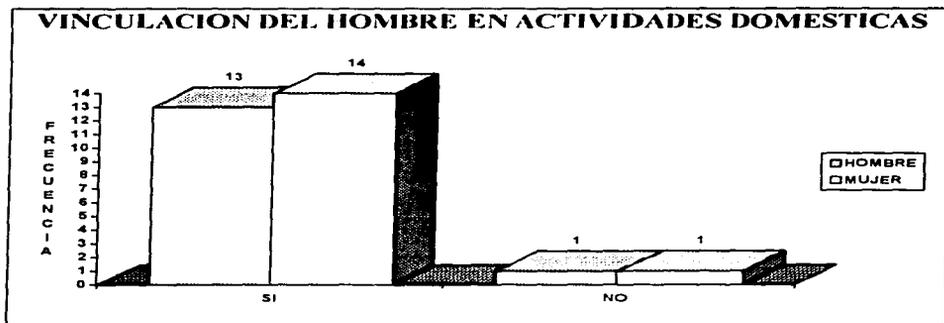


Fig. 18. Opinión por género.

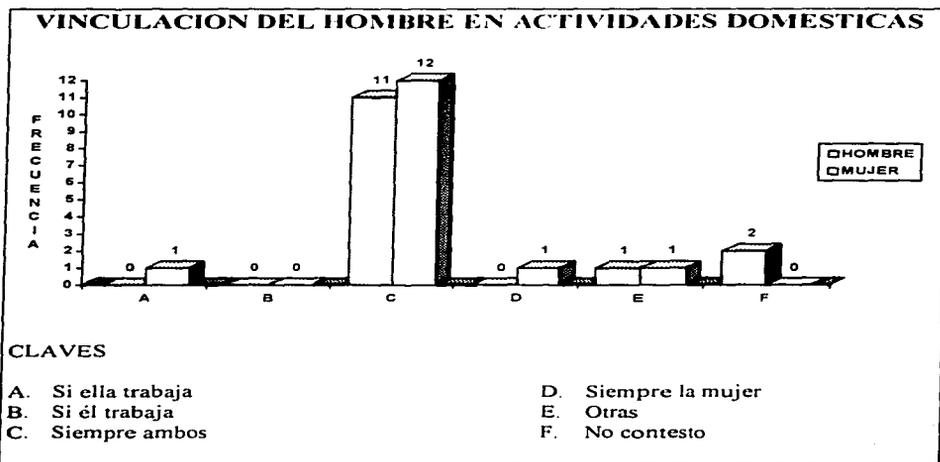


Fig. 19. Situaciones en que debe participar el hombre.

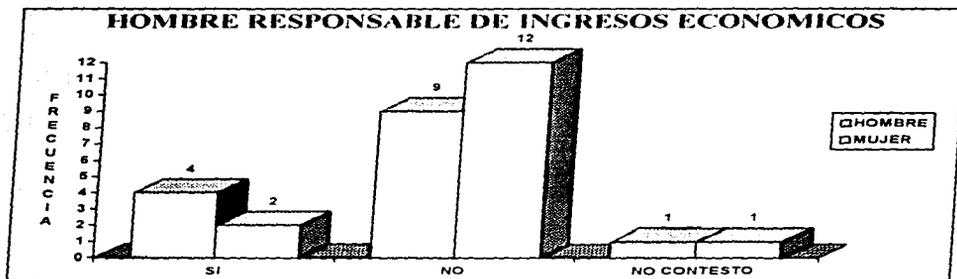


Fig. 20. Opinión por género

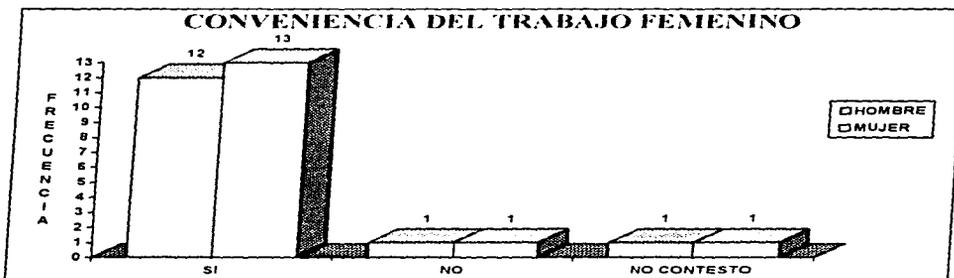


Fig. 21. Opinión por género

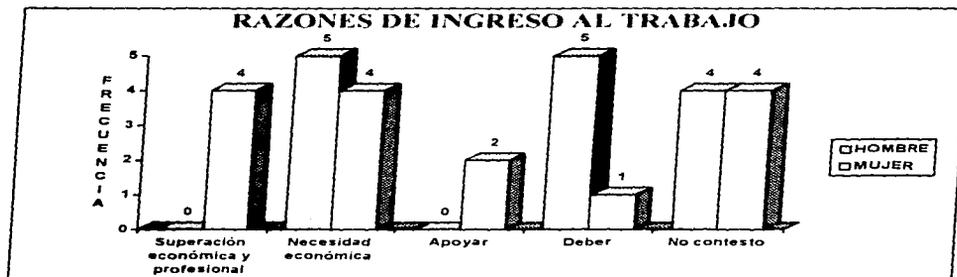


Fig. 22. Opinión por género.

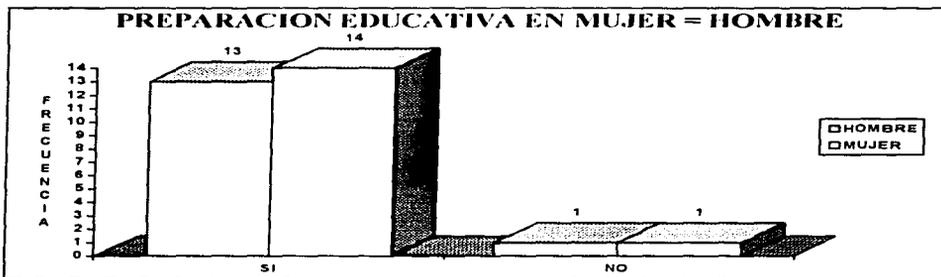


Fig. 23. Opinión por género

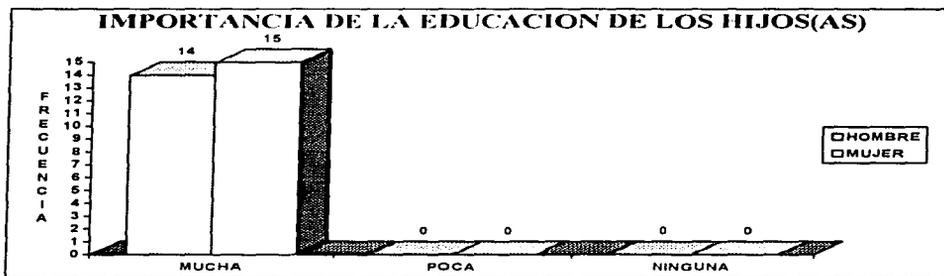


Fig. 24. Opinión por género

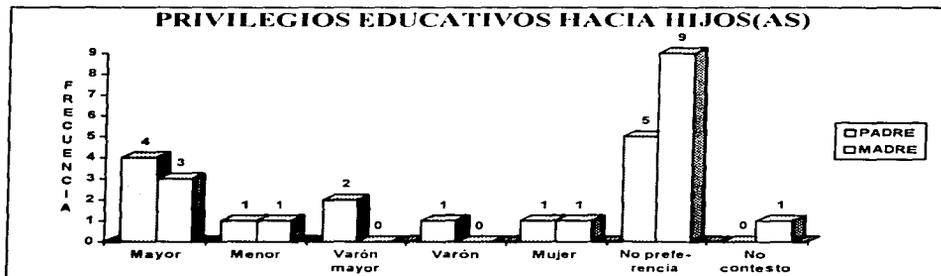


Fig. 25. Opinión según género y orden de nacimiento.

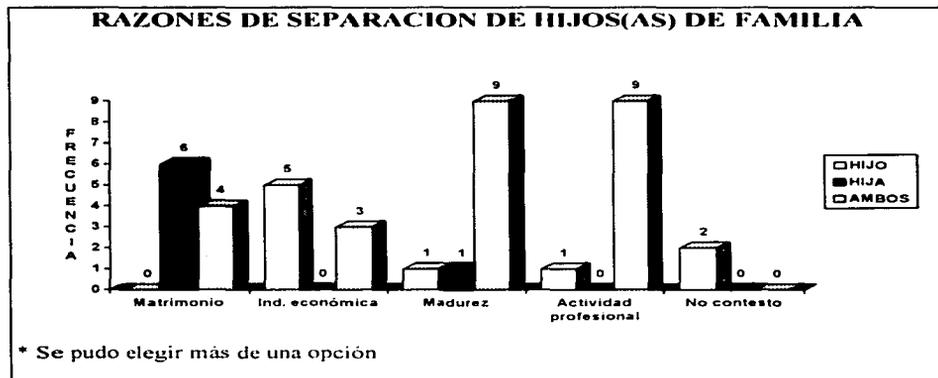


Fig. 26. Opinión de padres.

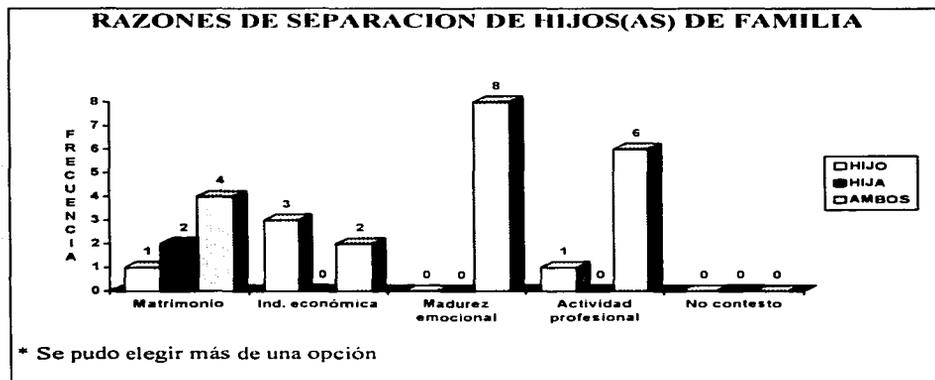


Fig. 27. Opinión de madres.

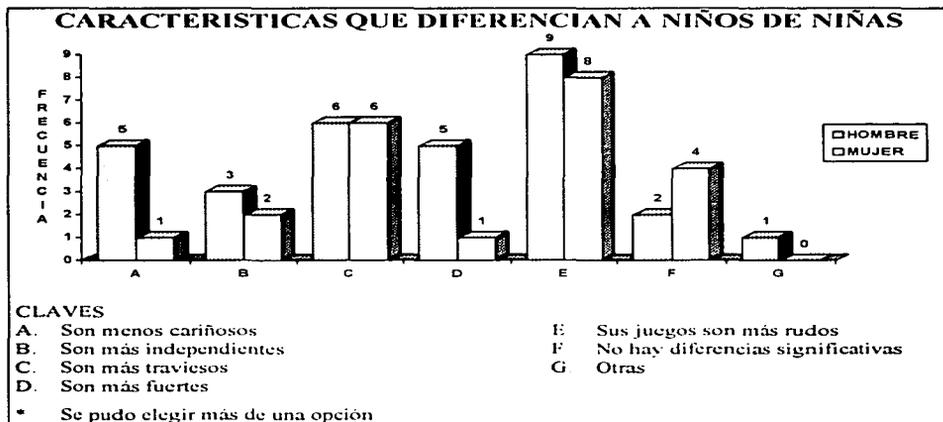


Fig. 28. Opinión por género.

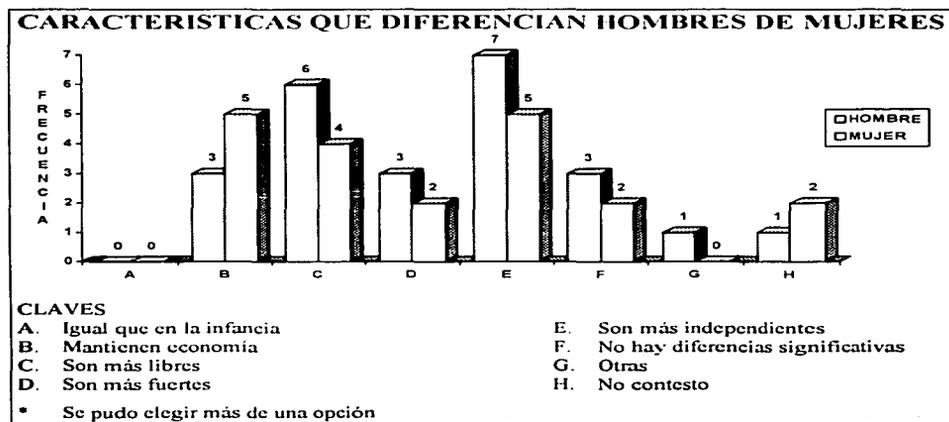


Fig. 29. Opinión por género.

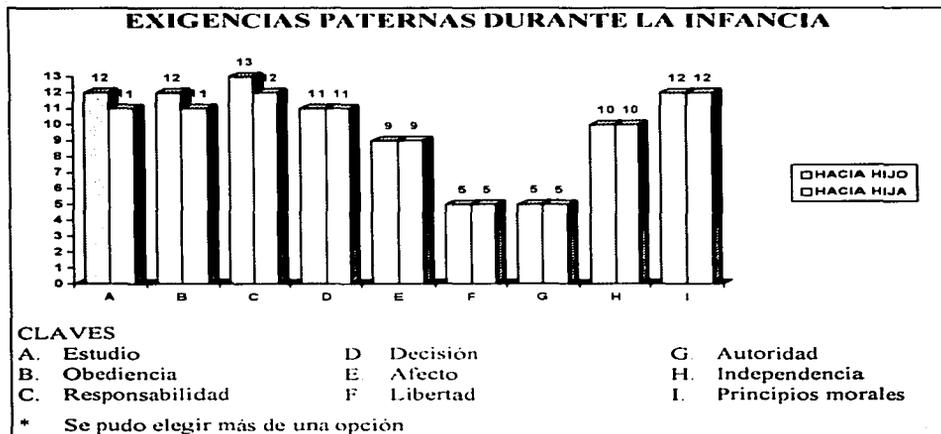


Fig. 30. Opinión de los padres

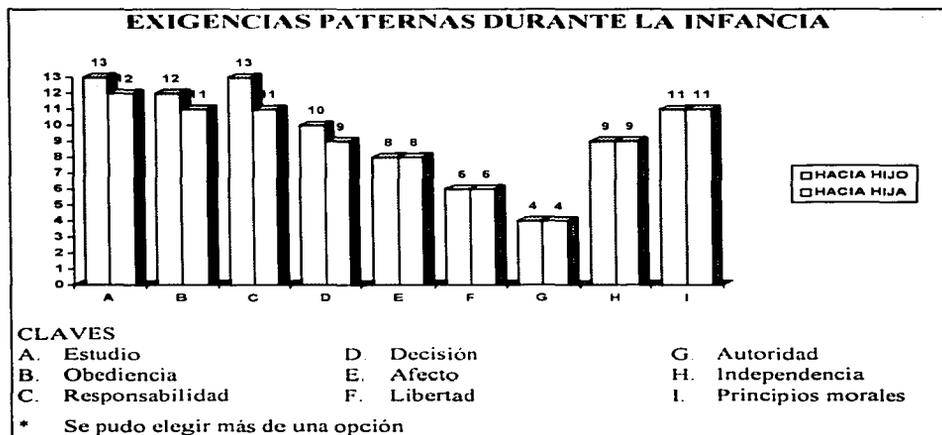


Fig. 31. Opinión de las madres.

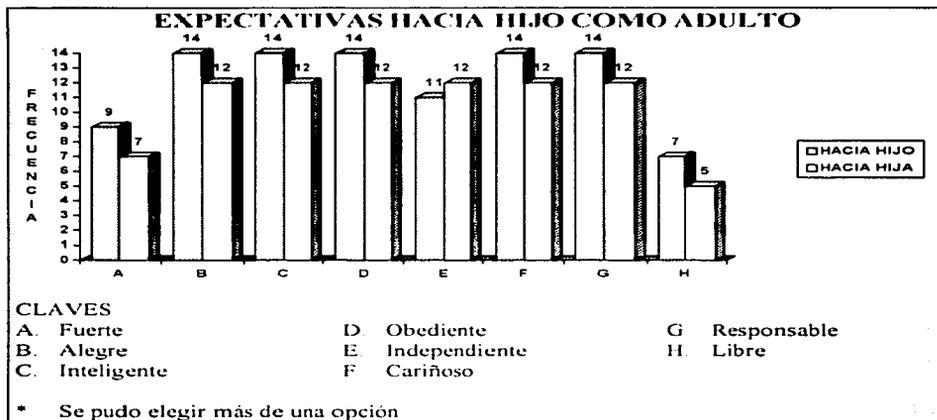


Fig. 32. Opinión de los padres.

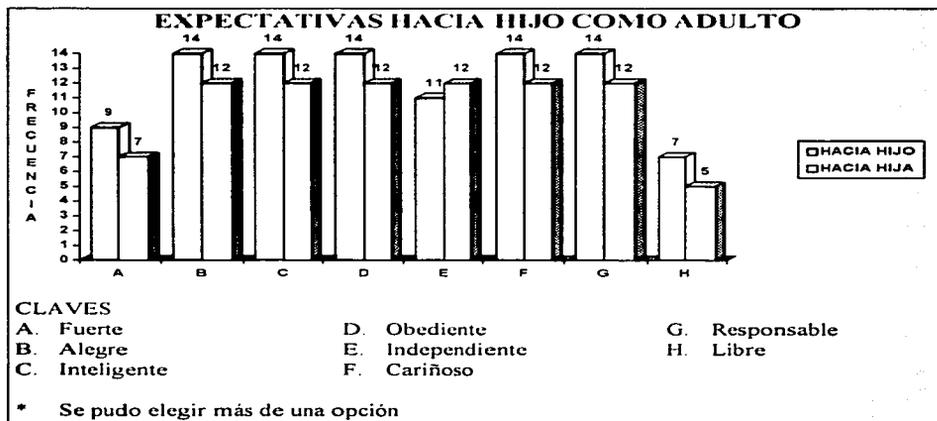


Fig. 33. Opinión de las madres.

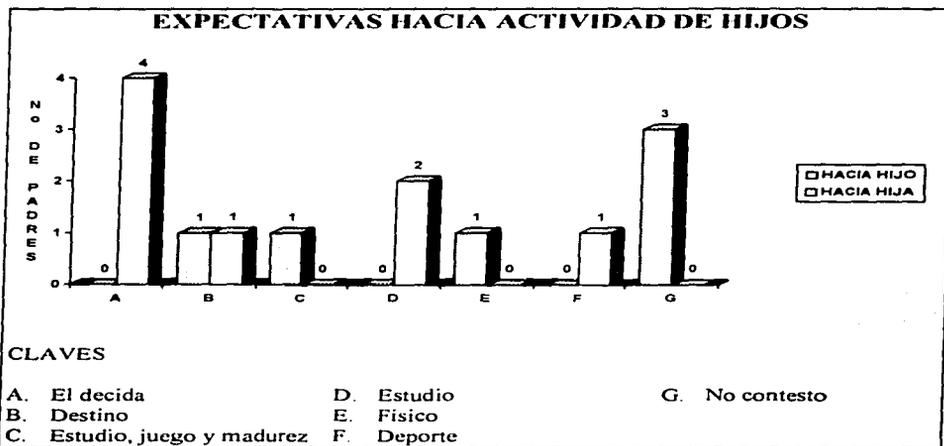


Fig. 34 Opinión de los padres.

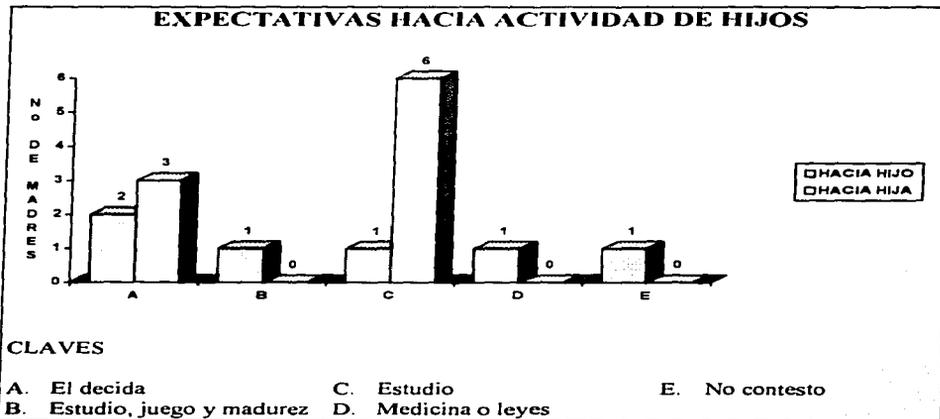


Fig. 35. Opinión de las madres.

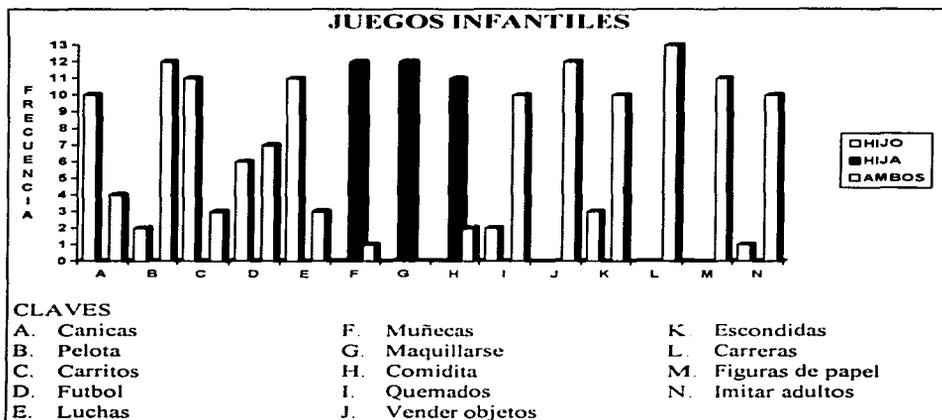


Fig. 36. Respuestas de los padres.

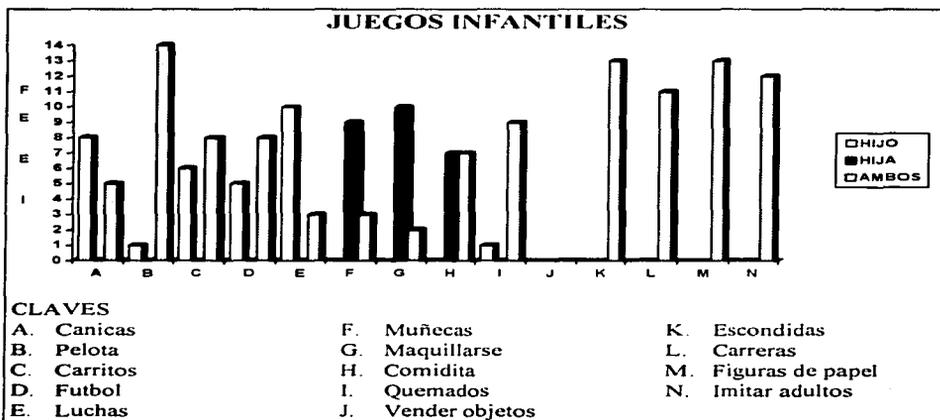


Fig. 37. Respuestas de las madres.

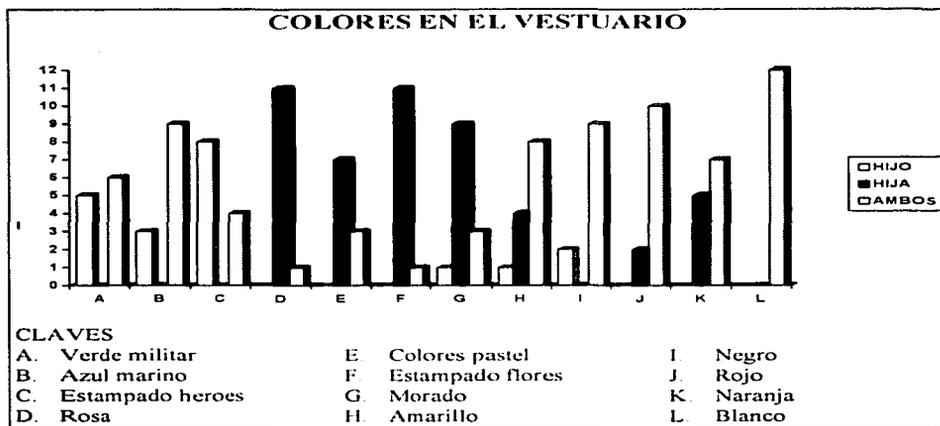


Fig. 38. Respuestas de los padres

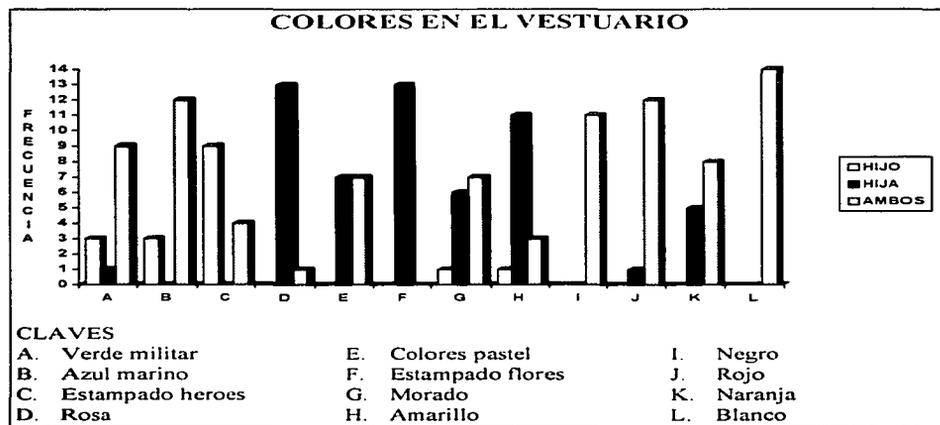


Fig. 39. Respuestas de las madres.



Fig. 40. Opinión de los padres

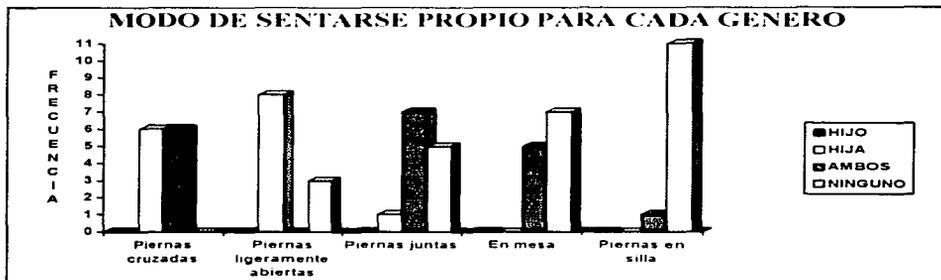


Fig. 41. Opinión de las madres



Fig. 42. Opinión de los padres.

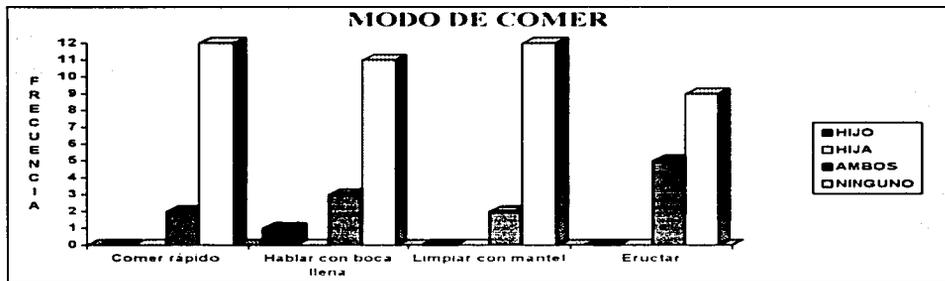


Fig. 43. Opinión de las madres

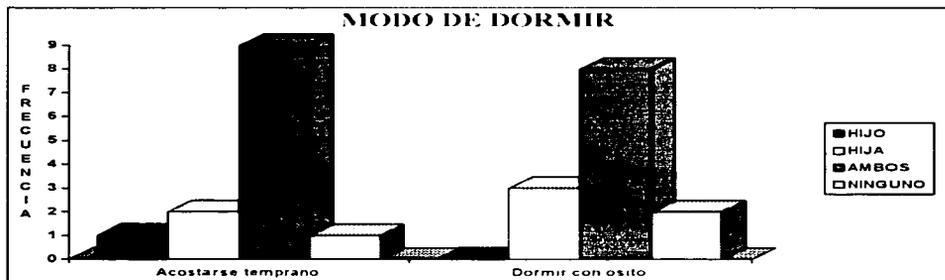


Fig. 44. Opinión de los padres



Fig. 45. Opinión de las madres

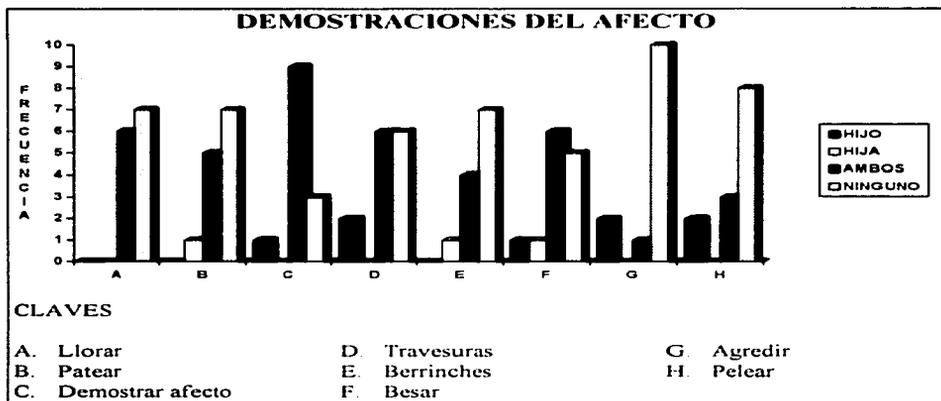


Fig. 46. Opinión de los padres.

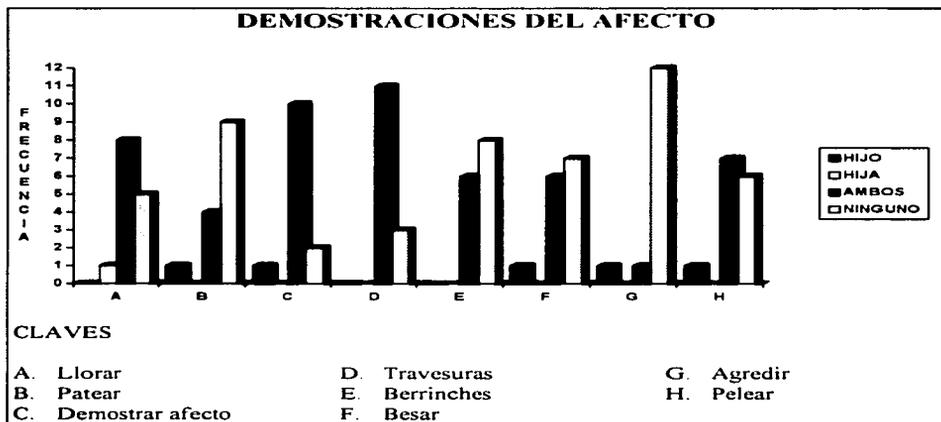


Fig. 47. Opinión de los padres.



Fig. 48. Opinión de los padres



Fig. 49. Opinión de las madres

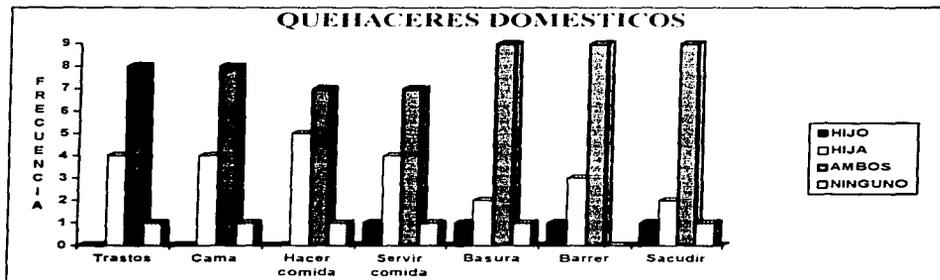


Fig. 50. Opinión de los padres.

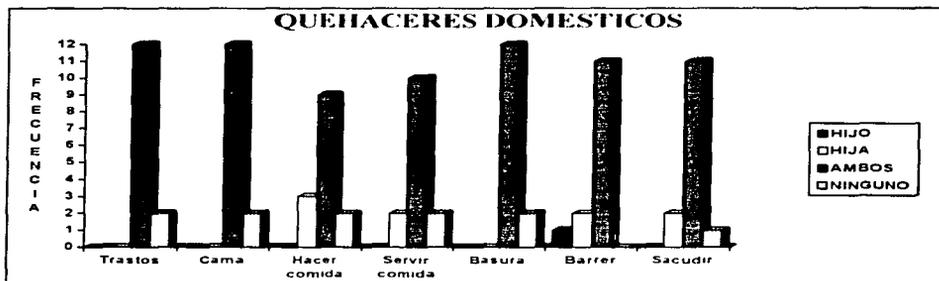


Fig. 51. Opinión de las madres

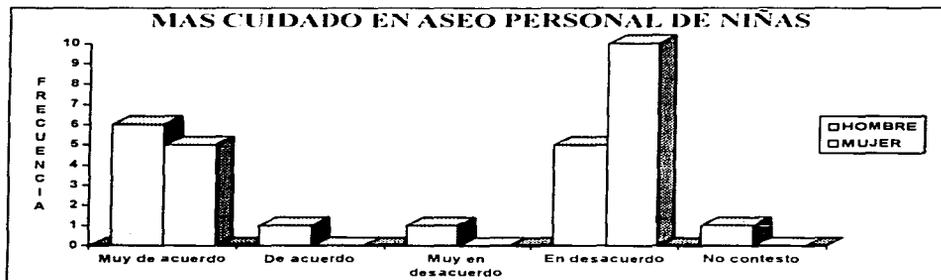


Fig. 52. Opinión de ambos padres

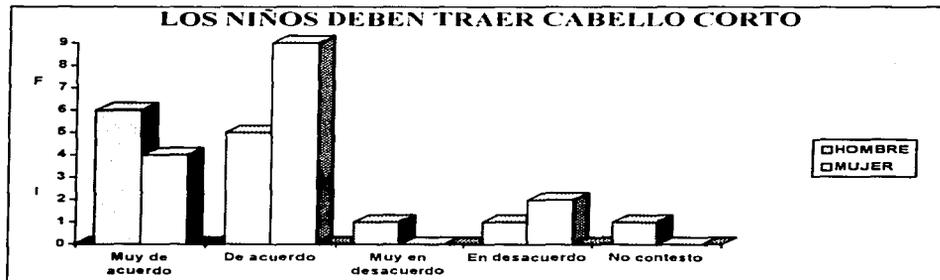


Fig. 53. Opinión de ambos padres.

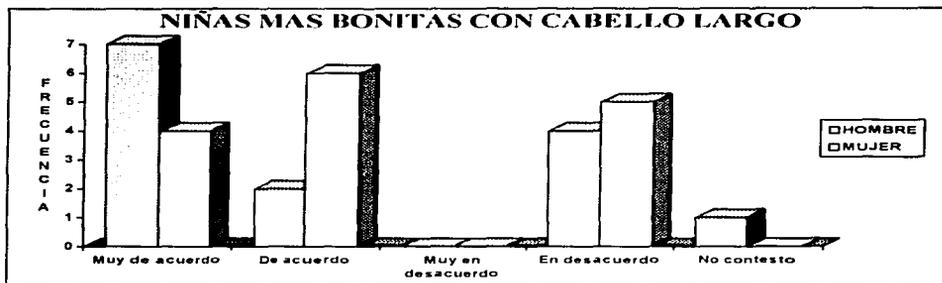


Fig. 54. Opinión de ambos padres

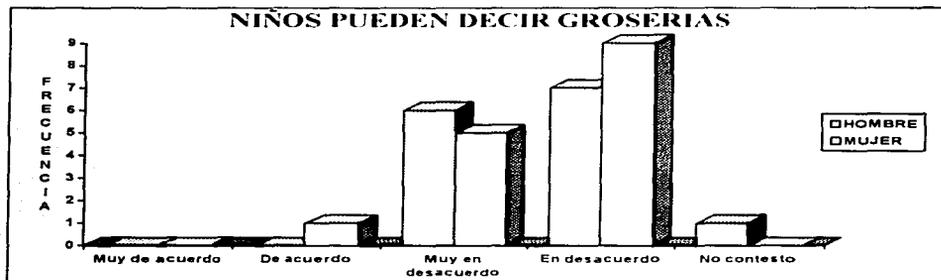


Fig. 55. Opinión de ambos padres

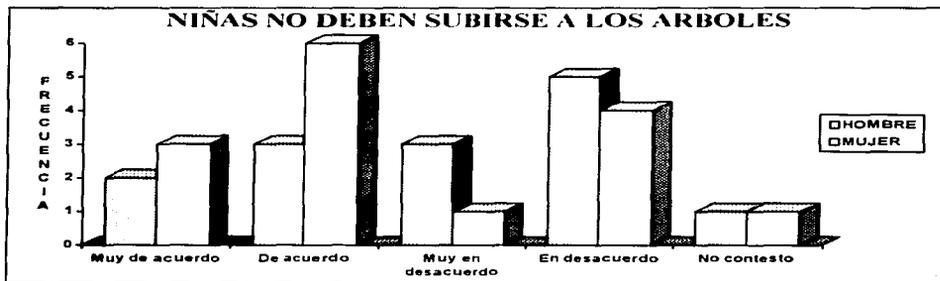


Fig. 56. Opinión de ambos padres.



Fig. 57. Respuestas ambos padres.