



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LOS ESTEREOTIPOS FEMENINO Y MASCULINO EN
MAESTRAS DE LOS CENTROS ASISTENCIALES DE
DESARROLLO INFANTIL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
LILIANA CARREÓN MIRANDA



DIRECTORA DE TESIS: DRA. GEORGINA ORTIZ HÉRNANDEZ
REVISORA: MTRA. PATRICIA BEDOLLA MIRANDA

MÉXICO, D. F.

JUNIO DE 2005

m345116



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Liliana Cacerón

Miranda

FECHA: 7 Junio 2015

FIRMA: Liliana Cacerón

AGRADECIMIENTOS

Han sido tan pocas las ocasiones que me he detenido en el camino para dar las gracias que he decidido ocupar este espacio para hacerlo.

Agradezco a **Dios** por darme la vida y brindarme diariamente la opción de vivirla como yo quiero.

A mi **Madre** y a mi **Padre** por amarme y haberme enseñado a conducirme con base a los valores de la honestidad, la honradez y la humildad.

A mis hermanos; a **Martín** por su apoyo en los momentos difíciles, a **Benjamín** porque puedo contar con sus dedos cuando los míos ya no me alcanzan, a **Angélica** por su constante compañía, al igual que a mi querida **Lulú** por su enorme paciencia y por no escatimar en sus muestras de cariño.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** por permitirme formarme como Profesionista y al mismo tiempo desarrollarme como ser humano.

Muchas gracias a la **Doc. Georgina Ortiz** por su guía, todo su afecto y paciencia para conmigo, ya que sin ella hubiese sido casi imposible la culminación de este proyecto.

A mis **sínodales: Dra. Magdalena Varela, Mtra. Patricia De Buen, y Lic. Leticia Sánchez**, por sus aportaciones a este trabajo. Y muy especialmente a la **Lic. Patricia Bedolla** por sus correcciones.

A mi primo **Alejandro**, por ser mi más fiel amigo en la depresión, así como confidente y cómplice en todas mis locuras. Imperecederamente, gracias.

A **Vicky** por su capacidad para comprenderme sin jamás juzgarme; a **Gonzalo** por quererme tanto y ser un excelente amigo; a **Sergio** por su calidez y ejemplo. Y sobre todo a los tres por creer en mí.

Gracias **Melba**, por todas las horas conversadas y por tu amistad incondicional.

A **Ana Lilia Guerrero** por enseñarme a conocerme a mí misma y a tenerme la confianza para realizar mis sueños y metas.

A **Ángel**, ya que fue una importante influencia para retomar esta tesis.

A **Gustavo** por coincidir en mi tiempo y espacio; con cariño gracias.

A **Cesar Valencia, Chio, Ross, Lety y Lara**, por una amistad a prueba del tiempo, distancia y diferencias.

Quiero hacerles un agradecimiento muy especial a **Cecy, Lily, Susi, Silvia**, y demás personas de **CADI** que aparte de brindarme su amistad, hicieron posible lograr esta meta.

A la vida por haberme dado la oportunidad de convivir y aprender de tanta gente valiosa, entre quienes se encuentran: **Lola, Rúben, Gloria, Adriana, Griselda, Silvia Gómez, Enrique B., Evangelina, Rocío O., Veronica A., Tania, Hugo, Ana Lilia, Paty F., Edith, Paty; Norma, Mario, y Rocío A.**

Mí agradecimiento al apoyo recibido por la **Lic. Ivonne Borjas** y las **autoridades de la Secretaría de la Reforma Agraria** para el término de este trabajo.

Finalmente, gracias a aquellos que alguna vez formaron parte importante de mi vida pero ahora se encuentran lejos.

LILI

ÍNDICE

PÁGINA

RESÚMEN

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EL GÉNERO.....	4
1.1. SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE GÉNERO.....	4
1.2. CONCEPTO DE GÉNERO.....	5
1.3. MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD.....	7
1.4. DIMENSIONES DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO.....	9
1.5. ROLES DE GÉNERO.....	10
1.6. PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	11
1.7. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.....	13
1.7.1. LA FAMILIA.....	15
1.7.2. LA ESCUELA.....	16
1.7.3. LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN.....	16
1.7.2. LA IGLESIA.....	18
1.7.4. LA EDUCACIÓN.....	19
1.7.4.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL.....	20
1.7.4.2 LA EDUCACIÓN FORMAL.....	21
CAPÍTULO 2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.....	23
2.1. CONCEPTO DE ESTEREOTIPO.....	23
2.2. ESTEREOTIPO DE GÉNERO.....	25
2.2.1. ESTEROTIPO FEMENINO.....	27
2.2.2. ESTEREOTIPO MASCULINO.....	30
2.3. LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.....	35
2.3.1. LOS MATERIALES EDUCATIVOS.....	35
2.3.2. EL CURRÍCULUM.....	39
2.3.3.LA ACTITUD DE MAESTROS Y MAESTRAS.....	39
CAPÍTULO 3. LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL DEL D.F. (CADI-D.F.).....	45
3.1. PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO..	45
3.2. MODELO DE ATENCIÓN DE CADI-D.F.....	46
3.2.1. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.....	47
3.2.2. DESCRIPCIÓN DE PUESTOS DEL PERSONAL EDUCATIVO.....	48
3.3. JUSTIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN.....	53

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	55
4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	55
4.2. HIPOTESIS.....	55
4.3. VARIABLES.....	55
4.4. SUJETOS.....	57
4.5. MUESTRA.....	57
4.6. TIPO DE ESTUDIO.....	58
4.7. DISEÑO.....	58
4.8. INSTRUMENTO.....	59
4.9. PROCEDIMIENTO.....	60
4.10. ANALISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS.....	61
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	63
5.1 CARÁCTERISTICAS GENERALES DE LA MUESTRA.....	63
5.2. COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS ENTRE VARIABLES.....	67
5.3.RESULTADOS OBTENIDOS EN EL INVENTARIO DE MASCULINIDAD Y FEMENEIDAD (IMAFE).....	77
CAPÍTULO 6.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	96
GLOSARIO.....	101
ANEXO I. PROTOCOLO DEL INVENTARIO DE MASCULINIDAD Y FEMENEIDAD (IMAFE) PARA LA EVALUACION DEL ESTEREOTIPO MASCULINO	
ANEXO II. PROTOCOLO DEL INVENTARIO DE MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD (IMAFE) PARA LA EVALUACION DEL ESTEREOTIPO FEMENINO	
ANEXO III. HOJA DE DATOS GENERALES	
ANEXO IV. TABLA DE CRUCE FRECUENCIA ENTRE LOS DATOS DE ESCOLARIDAD Y CARRERA	
ANEXO V. TABLA DE CRUCE FRECUENCIA ENTRE LOS DATOS DE PUESTO Y CARRERA	

RESÚMEN

La presente investigación se llevó a cabo con 290 mujeres que desempeñaban distintos puestos educativos, en los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del Distrito Federal (CADI-DF). Su objetivo fue la exploración y descripción de los Estereotipos Femenino y Masculino, a través del Inventario de Femenidad y Masculinidad de Lara-Cantú (IMAFE, 1993), con la modificación de instrucciones propuestas por su autora para el estudio de Estereotipos. Así mismo se realizó la aplicación de un cuestionario de datos generales, con el fin de obtener una aproximación al Perfil profesional que tenían. De acuerdo a los resultados obtenidos, se encontró que las maestras poseen un Estereotipo Masculino y Femenino no tradicional. Otro hallazgo importante, es una mayor atribución de rasgos favorables así mismas que a los hombres, lo cual difiere con lo reportado en otros estudios. Con base a lo anterior se concluye que a pesar de que las mujeres del personal educativo de CADI, realizan un trabajo frecuentemente identificado como la prolongación del rol de madre, en el ámbito público, muestran estereotipos poco típicos de hombres y mujeres. Finalmente, según el análisis realizado, no existe un Perfil Profesional definido o preestablecido para ocupar los distintos cargos educativos, sin embargo se identificó una clara influencia de los estereotipos de género con relación a la asignación de funciones.

INTRODUCCIÓN

Entre las principales causas del incremento de número de niñas y niños, que pasan gran parte de su vida en las Estancias Infantiles, se encuentra las exigencias económicas de la vida actual, ya que madres y padres se ven obligados a trabajar durante largas jornadas. Esto ha tenido como consecuencia que niños y niñas, de edades tempranas, se socialicen y eduquen en gran medida, fuera de casa, en espacios públicos como es el caso de las instituciones dedicadas a la Educación Preescolar.

Por lo anterior, también ha cambiado la percepción que se tenía respecto a dichos centros, ya que anteriormente sólo se les veía como un lugar donde se podía dejar resguardados a niños y niñas, durante unas horas, tal y como alude el término de Guardería. Sin embargo, ahora son identificados como espacios que buscan proporcionar una atención integral, brindando principalmente una educación que enriquezca sus capacidades de aprendizaje, sus hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de habilidades para la convivencia social y la participación; así como la formación de valores.

Entre los espacios dedicados a la impartición de la educación temprana, se encuentran los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F. (CADI-D.F.), los cuales tienen como principal objetivo proporcionar una educación integral, con las características antes mencionadas, a niños y niñas de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses.

Para lograr su objetivo CADI, planteó distintas líneas de trabajo basadas, entre otros aspectos, en la equidad de género, las cuales ha dado a conocer entre su personal a través de cursos de actualización. No obstante ha sido casi nula la atención que ha prestado a la capacitación basada en el desarrollo personal de sus maestras, que ofrezca un espacio de reflexión sobre sus propios estereotipos de hombres y mujeres.

La identificación del estereotipo masculino y femenino que presentan las maestras, es importante pues una de las formas en que se refuerzan y transmiten éstos, es a través de un trato diferencial a alumnas y alumnos, según el sexo al que pertenecen.

Con base a lo anterior, es necesario, en primera instancia conocer cuáles son los estereotipos de femenino y masculino que presentan las maestras de CADI, con el fin de que posteriormente se emprendan las estrategias necesarias para propiciar una educación basada en la equidad de género.

Es por ello que se decidió llevar a cabo un estudio, con el fin de identificar cuáles son los estereotipos femenino y masculino que presentan éstas maestras, así como obtener una aproximación a su perfil profesional, según la relación entre su edad, estado civil, escolaridad y número de hijos (as), con las funciones que desempeñan.

En el primer capítulo de este trabajo, se realiza una breve revisión conceptual con relación al género y su perspectiva. Además se explica la forma en que éste se construye a través de los distintos agentes de socialización, como son la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación, y la iglesia.

El tema que se aborda en el segundo capítulo son los estereotipos de género. Y se realiza una descripción de las principales características de estereotipo femenino y masculino; así como la forma en que influye la escuela en su formación a través del material educativo, el currículum y en especial las actitudes de maestras y maestros.

En el tercer capítulo, se presenta el contexto general de la Educación Infantil de México, abordando de manera particular el de atención de CADI,

incluyendo la descripción de puestos de su personal educativo, de acuerdo a su Manual Organizacional.

La Metodología utilizada en la investigación, el planteamiento del problema, las variables estudiadas, la muestra, la descripción del instrumento utilizado, y el procedimiento realizado se menciona en el capítulo cuatro.

En el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos de las frecuencias según las variables de edad, estado civil, puesto, escolaridad y número de hijos (as). Y los resultados obtenidos en las escalas del Inventario de Masculinidad y Femenidad (IMAFE, 1993), de acuerdo a la comparación de medias a través de la prueba de "t", y en el caso de la comparación de más de dos medias se realizó el análisis de varianza de una vía. Y cuando la F fue significativa ($p < 0.5$) se realizaron comparaciones a través de la prueba de Tukey.

Finalmente, en el capítulo seis se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos, con base a la comparación con los reportados en otras investigaciones. Así como las conclusiones, derivadas de este trabajo.

Girls can wear jeans
And cut their hair short
Wear shirts and boots
'Cause it's OK to be a boy
But for a boy to look like a girl is degrading
'Cause you think that being a girl is degrading

Madonna

CAPÍTULO 1. EL GÉNERO

En este primer capítulo se plantea como objetivo realizar una breve revisión conceptual con relación al Género y su Perspectiva. Así mismo se describe la forma en que se construye y refuerza socialmente.

1.1. SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE GÉNERO

Una de las principales aportaciones del Movimiento Feminista de finales de los años 60's, fue el cuestionamiento de por qué a partir de ciertas diferencias biológicas se trataba de justificar una serie de desigualdades sociales, ya que a través éste se logró que un problema que hasta ese momento parecía invisible, comenzara a ser reconocido y discutido en distintos ámbitos.

En el caso de las Ciencias Sociales, éstas se vieron obligadas a plantear una dimensión de análisis, que permitiera nueva manera de interpretar las relaciones sociales entre hombres y mujeres, así como la forma en que determinan lo masculino y lo femenino.

Otro de los pilares importantes para el surgimiento del término de Género, fueron las reflexiones de Simone de Beauvoir (1962), en su libro *El Segundo Sexo*, respecto a que las características humanas calificadas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un proceso complejo individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo.

En conjunto, estas ideas abrieron un nuevo campo para la interpretación del problema de la igualdad entre sexos y enmarcó el terreno de la investigación académica posterior, ya que hasta ese momento histórico la ideología prevaleciente sostenía que la distinción en la asignación de papeles a hombres y mujeres, y por ende la subordinación de éstas, tenían como único fundamento las diferencias biológicas existentes entre ellos.

Es importante aclarar que, hoy en día, las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial, y el uso de esta categoría es moneda corriente entre los científicos sociales, especialmente entre las y los anglosajones (Lamas, 1996).

1.2. CONCEPTO DE GÉNERO

Resulta común, escuchar el término de género en distintos escenarios sociales pero, también es frecuente que sea empleado incorrectamente. Por ejemplo, ha sido usado por movimientos feministas, investigadores y políticos para referirse a las mujeres. Incluso, en ocasiones cuando se habla de políticas estatales que tienen que ver con incluir a las mujeres se les denomina "perspectiva de género". Sin embargo, el término es mucho más amplio, pues no solamente se refiere a las mujeres sino también a los hombres (Corona, 2001).

Otro de sus usos erróneos, es cuando es utilizado como sinónimo de sexo, ya que este último solo hace referencia a las características de tipo biológico, cuestiones anatómicas, fisiológicas, hormonales y cromosómicas (Bustos, 1994). De esta manera, el **sexo** se refiere a las diferencias biológicas entre varón y hembra: las visibles de los órganos genitales y las relativas a la procreación.

Si bien es cierto que los hombres y las mujeres son seres sexuados, puesto que tienen un sexo definido, todo este conjunto biológico, no determina

por sí mismo lo que debe ser, pensar y hacer una persona con cuerpo de hombre o con cuerpo de mujer, ni mucho menos puede justificar, una situación de desigualdad. Y es aquí donde interviene el concepto de género.

Las definiciones del concepto de género varían de acuerdo con las diferentes ciencias y corrientes teóricas que las acuñan no obstante, todas están de acuerdo en que el género se construye socialmente a partir del nacimiento del individuo, aunque algunos investigadores plantean que el género se inicia desde el desarrollo prenatal. La división género incluye elementos psicológicos, sociales y culturales, que cambian según las épocas y lugares, lo que le da una gran mutabilidad (Corona, op. cit.).

Según Benería y Roldan (1987, cit. en Paz, 1998:12) el **género** se puede definir como "la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y a los hombres como producto de un proceso histórico de construcción social".

Benería (1986), menciona que el género es como un proceso histórico ya que éste se desarrolla a distintos niveles como el estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios de comunicación, la familia, la ley, y a través de las relaciones interpersonales.

De acuerdo a Lamas (2002) el género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo. Esta simbolización cultural en la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante el proceso de construcción del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser hombres y mujeres.

Con relación a esto, Martínez (1999) explica al género como un constructo social dinámico, que variará en función de las culturas, los grupos étnicos y las

clases sociales, sin olvidar la posición de las personas, básicamente las mujeres, en tales grupos.

Al respecto Scott (1987, cit. en Lamas 1996), describe que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género, así como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Y como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos.

En síntesis, el género involucra aspectos tanto psicológicos, sociales como culturales y no solo se limita a aquellas características de tipo fisiológico, convirtiéndose así en una dimensión fundamental que interviene en la representación, interpretación y evaluación de los acontecimientos, y del propio autoconcepto; así como en la regulación, activación y direccionalidad de las acciones.

Así pues, la adquisición del género implica el aprendizaje de ciertas normas que informan a la persona lo obligado, lo prohibido y lo permitido; y por supuesto, estas normas son distintas para hombres y mujeres.

1.3. MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD

En este sentido se denomina **masculinidad** al conjunto de rasgos esperados socialmente en un hombre y **femineidad** a los esperados en una mujer. Los rasgos masculinos se refieren, generalmente, a aspectos de autoafirmación o seguridad en sí mismo, a conductas destinadas a la ejecución y logro de metas, a lo racional y analítico; mientras que lo femenino se refiere a lo afectivo, expresivo, a las relaciones interpersonales y a la preocupación por el bienestar de otros (Lara-Cantú, 1989).

De este modo, en la literatura se ha caracterizado a lo masculino por la agresividad, combatividad, búsqueda de dominio, autoafirmación, reflexión,

razón, discernimiento, respeto por el orden, capacidad de abstracción y objetividad. Mientras que lo femenino, se caracteriza por la necesidad de involucrarse con otras personas más que con las ideas y abstracciones; por lo inconsciente y lo subjetivo; por la pasividad y la docilidad, y por una orientación hacia los sentimientos y la intuición (Lara-Cantú, 1993).

Y aunque hay variantes, como ya se menciono anteriormente, de acuerdo a la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a hijos, y por tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales, establece estereotipos las más veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en la función de su adecuación (Lamas, 1996b).

Cabe mencionar que, si bien inicialmente la masculinidad y la femineidad eran consideradas, por distintos investigadores, como puntos opuestos de un continuo, ahora predomina la idea de que los atributos masculinos y femeninos son esencialmente ortogonales independientes (Lara-Cantú, 1994)

Esto es, la masculinidad y la feminidad son principios separados aunque pueden coexistir en cierto grado en cada individuo: hombre o mujer. A la presencia de rasgos femeninos y masculinos en una persona se denomina **androginia**.

Los individuos androginos son aquellos que podrían comportarse de manera tanto masculina como femenina, afirmativa y flexible, pragmática y emotiva, dependiendo de la situación. Mientras que en contraste las personas fuertemente tipificadas como masculinas o femeninas podrían estar seriamente

limitados en la gama de comportamientos disponibles al moverse de una situación a otra.

Con relación a esto, algunos investigadores (Bem, 1976, Orlofsky y Windle, 1978, Acuña, 1991), han planteado la idea de que el individuo androgino sería el estándar de salud mental y no el individuo típicamente masculino o femenino. Este aspecto se abordará con mayor detalle en el siguiente capítulo.

1.4. DIMENSIONES DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO

Una vez señalado que lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a los hombres y a las mujeres, es necesario conocer que en la categoría de género se articulan distintas dimensiones o instancias.

De acuerdo a Lamas (2002), en la **categoría de género** se articulan las siguientes **tres instancias**:

- a) *La asignación (rotulación, atribución) de género.* Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción ni se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos.
- b) *La identidad de género.* Se establece más o menos a la edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital, el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de

establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y se asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan toda sus experiencias.

- c) *El papel (rol) de género.* Se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

1.5. ROLES DE GÉNERO

Como ya se mencionó, los **roles** (papeles) de género, se refieren al conjunto de prescripciones y proscripciones para una conducta dada, así como las expectativas acerca de cuáles son los comportamientos apropiados para una persona que sostiene una posición particular dentro de un contexto determinado. Esto es, se esperan ciertos comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo específico.

Tradicionalmente, la sociedad, por el hecho de ser hombre y mujer, ha ubicado a las personas de cierta manera en las relaciones familiares, no sólo confiriendo roles por la relación de parentesco, sino también con base al género al que pertenecen.

De acuerdo a Ortiz y Ruiz (1999), la identificación con las labores de servicio ha sido el rol histórico de la mayoría de las mujeres en diferentes sociedades, clases sociales y etnias; de tal forma que tan unidos han estado mujeres-servicio que se han escrito explicaciones esencialistas: las mujeres son y han nacido para vivir, nutrir, cuidar, acompañar, entretener, alegrar, etc.

En este sentido, las mujeres son definidas en función del otro, existe porque el otro le da vida, identidad. Así pues, la misión de las mujeres parecería muy sencilla, se esposas, madres, hijas, hermanas; pero la complicación no viene de las tareas que realizan, sino de la valoración de estas

tareas, al ser definidas con relación al hombre (padre, marido, hermanos, hijos) no ocupan el mismo lugar que ellos, pues el lugar que la sociedad y sus instituciones es un lugar secundario.

De la misma manera a los hombres se les inculca que deberán prepararse para hacerse cargo y responsables, de la manutención de la familia, aunque frecuentemente, socialmente existe un doble mensaje al reconocer, y a veces admirar, su desobligación con relación al hogar y particular en el cuidado de los hijos (as). Del hombre también se espera que reproduzca un rol idealizado del padre: formal, serio, valiente y autoritario.

Afortunadamente, en los últimos años se han presentado cambios sociales y culturales importantes que trastocan los roles establecidos y cuestionan la supuesta naturalidad de los mismos. Por ejemplo, cada día existen más mujeres que trabajan como asalariadas, más jóvenes que buscan desarrollar una profesión y participar políticamente. Sin embargo, no han estado libres de conflictos, contradicciones y tensiones tanto personales como en la pareja, la familia y la sociedad.

Por su parte, una gran cantidad de hombres también ha comenzado a cuestionar su rol, al sentirse presionados y frustrados por no poder cumplir con las expectativas sociales acerca de lo que es un verdadero hombre. De esta manera, con la convicción de que su rol tradicional es peligroso y limitante para su desarrollo como personas, se han constituido grupos de reflexión sobre la condición masculina, en los que los hombres se reúnen para examinar críticamente las supuestas ventajas de dicho rol.

1.6. PERSPECTIVA DE GÉNERO

Una vez explicado que el concepto de género es una herramienta fundamental para comprender la realidad social y la forma en como las

diversas instituciones sociales contribuyen a conservar la sociedad y la cultura, se abordará qué es la perspectiva de género y cuál es su utilidad.

La **Perspectiva de género** no es un concepto, sino una metodología y una ideología, es decir, una manera de ver el mundo y las relaciones entre las personas, así como una forma de cambiar la sociedad hacia relaciones más armónicas entre hombres y mujeres (INJUVE, 2000b).

Por lo tanto, la perspectiva de género implica visualizar, analizar y actuar sobre las situaciones de inequidad, discriminación e intolerancia generadas a partir de la diferenciación sexual. En este sentido, utilizar dicha perspectiva significa el hacer un esfuerzo por comprender y proponer relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

La incorporación de la perspectiva de género en el estudio de la realidad social, ha permitido complejizar los niveles de análisis de condición y situación de vida de mujeres y hombres, haciendo posible proponer nuevas formas de ser y de estar en la sociedad.

Ante el conflicto que plantean las normas culturales del género, la filosofía, mediante la ética, ofrece medios para clarificar y ordenar los principios normativos humanos. Así la aspiración de justicia se manifiesta como la búsqueda de equidad.

Comprender qué es el género tiene implicaciones profundamente democráticas, ya que la diferencia sexual se ha traducido siempre como desigualdad social. Por eso al hablar de equidad entre los sexos se está haciendo referencia a la desigualdad de las mujeres con relación a los hombres.

De acuerdo a Rodríguez (1997) la vitalidad de la perspectiva de género se puede resumir en que ha permitido:

- a) Poner entre paréntesis muchos de los postulados sobre el origen de la subordinación femenina y permite replantear la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política.
- b) Sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico.
- c) Delimitar con mayor claridad y precisión como la diferencia entre mujeres y hombres cobra dimensión de desigualdad.
- d) Identificar las diversas áreas en las que se concentra el poder masculino y en las que la participación de la mujer es marginal o secundaria.
- e) Mirar a la sociedad, sus órdenes e intersticios a partir de los intereses de los géneros oprimidos.
- f) Y dejar abierta la posibilidad de la existencia de distintas formas de relación entre mujeres y varones.

1.7. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

La sociedad está organizada de tal forma que todas las personas que la componen, a través de las diferentes instituciones sociales, aprenden a relacionarse de determinadas maneras que aseguran la estabilidad del sistema. Es decir que, las instituciones sociales son acuerdos tradicionales de normas y valores, relativamente estables, que proporcionan una estructura para la conducta en un área particular de la vida social (INJUVE, 2000b). Por lo tanto, éstas instituciones juegan un papel importante en la enseñanza y reforzamiento de los roles de género, por medio de la socialización.

Al proceso a través del cual cada persona aprende los valores, normas y habilidades de su cultura y adquiere de quién es y a dónde pertenece, se le llama **socialización** (Gelle y Levine, 1997).

De acuerdo a Torres (1998) es un proceso que dura toda la vida, mediante el cual aprendemos, aceptamos, rechazamos o modificamos las normas, valores y expectativas de nuestra sociedad y desarrollamos una visión del mundo.

Hay que destacar que no se trata de un proceso lineal, más bien la socialización es un proceso interactivo en el que participa cada individuo al mismo tiempo, actuando cada uno como agente y objeto del proceso, a lo largo del desarrollo vital y en los distintos contextos que ocurre la socialización (Gracia, Musiti y Escarti, 1988).

Con relación a esto último Whittaker (1979) menciona que esta no solo se refiere al proceso por el que el niño adquiere gradualmente las maneras de ser del adulto que lo rodean, sino también al proceso por el que el adulto adopta conductas asociadas con lo que se espera de una posición nueva en un grupo, una organización o una sociedad en general.

La forma a través de la cual se da la socialización es por medio de los **agentes de socialización**, aquellos individuos, grupos u organizaciones que influyen en la conducta de una persona, premiando o castigando su comportamiento, previéndola de las instrucciones sobre las reglas y los roles sociales, o simplemente, sirviéndole como modelo. Generalmente, estos son parte importante de la estructura social, y por eso se encuentran elementos comunes de comportamiento entre los diferentes grupos humanos; dichos agentes son los encargados entonces de transmitir los valores, las creencias, las actitudes, las costumbres y los mitos, entre otros sin que difieran el modo de pensar y por lo tanto de conducta de todas las personas.

Estas instancias idealizadoras, tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierta forma determinan el modo de pensar y comportarse de la gente (Bustos 1994).

Entre los principales agentes que enseñan, promueven y refuerzan los roles de género se pueden mencionar a *la Familia, la Iglesia, los Medios Masivos de Comunicación y la Escuela*.

1.7.1 LA FAMILIA

De acuerdo a Linares (1996) la familia puede ser considerada como uno de los elementos críticos en el desarrollo de los seres humanos, por tres razones: porque que es en ese ambiente donde las personas adquieren y mantienen sus características como seres humanos; porque la posibilidad de desenvolverse adecuadamente y sacar provecho de otros contextos depende de la vivencia que se haya tenido en el ambiente familiar; y por su misma vulnerabilidad ya que a la familia le afectan las condiciones que vienen de otros contextos como la escuela, la comunidad y la sociedad en general.

Al ser la familia la primera instancia encargada de transmitir valores y costumbres, es precisamente ahí, como ya se explicó anteriormente, donde hombres y mujeres comienzan el aprendizaje de los roles de género es decir, como actuar, pensar y sentir así como las actividades que se realizan de acuerdo al sexo de pertenencia.

Durante toda la niñez y la adolescencia la familia tendrá un papel preponderante en la enseñanza del género, ya que ésta no sólo se llevará a cabo a través de observaciones y trato directo con niños y niñas, sino estos y estas aprenderán de las relaciones de género en el hogar.

Esas relaciones pueden ser más o menos equitativas y se expresan en diferentes formas de la vida cotidiana, tales como la división del trabajo entre la madre y el padre, las responsabilidades que se dan a las hijas e hijos así como las libertades que tienen unos(as) y otros(as) (Corona, 2001).

1.7.2 LA ESCUELA

La escuela tiene como principal objetivo, promover la adquisición de conocimientos y habilidades para convivir en sociedad, que faciliten la adaptación del niño y de la niña a su rol social, así como ayudarles a desarrollar herramientas cognitivas para la solución de problemas, además de servir como fuerza de conservación de tradiciones y cultura.

Por lo tanto, la escuela es otra de las Instituciones formadoras y reforzadoras del género, pues tanto los conocimientos que se adquieren en las aulas, como la interacción entre el/la profesor(a), los alumnos y alumnas, y estos entre sí llevan el sello social del género.

En este sentido, la escuela podría ser un lugar privilegiado, aunque no el único, para la transformación de los modelos de comportamiento, derivados de los roles tradicionales de género, los cuales guían las actitudes y la manera de percibir el mundo que nos rodea.

Más adelante, se hará la distinción entre el tipo de educación que proporciona la escuela, y otros agentes de socialización de acuerdo a sus características.

1.7.3 LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN

Por otra parte, es innegable la influencia de los Medios Masivos de Comunicación (MMC) para la formación y el reforzamiento de patrones culturales. En otras palabras, los mensajes que transmiten los MMC

contribuyen de manera muy importante a la preservación del sistema social promoviendo y reafirmando las normas y los valores sobre los cuales se sustentan.

Con relación al género, los MMC también difunden y mantienen los estereotipos sobre la forma como deben comportarse, pensar y sentir las mujeres y los hombres, y a demás, muestran las formas de premio o castigo asociadas a la obediencia o transgresión de dichos estereotipos.

Es importante tomar en cuenta que, los Medios Masivos de Comunicación no existen en el vacío, sino que se tratan de sistemas sociales que operan de acuerdo a ciertos objetivos específicos, valores, estilos organizativos y posibilidades tecnológicas. Pues, su contenido debe ser compatible con el conjunto del contexto sociocultural, a fin de que sea comprensible y deseable para el público suficientemente amplio como para que el medio consiga sus objetivos económicos (Bustos, 1989).

Al parecer, sin importar el país de donde provienen los señalamientos, existe un problema que es generalizado y contundente: las mujeres y hombres no sólo son proyectados de manera diferente en los medios, sino que además las imágenes que ellos difunden son con mucha frecuencia poco realistas, falsas y desequilibradas (INSTRAW, 1995 cit. en Rodríguez, 1997).

Monroy (2000), afirma que los medios presentan un prototipo femenino de sexo débil, es decir una mujer pasiva, dulce, sumisa, dependiente, obediente, circunscrita al hogar, etc., mientras que el hombre es fuerte, emprendedor, audaz, independiente, etc. De igual forma se muestra a la mujer como objeto sexual y se le persuade a ver su cuerpo como objeto de consumo, con el que debe pagar los favores que reciba. Pero cuando pretenden mostrar a una mujer liberada, solo acceden a las seudoreivindicaciones, porque la liberación se traduce en la imagen de una mujer que puede comprar de manera autónoma.

A diferencia de la familia y la educación formal, los medios de comunicación ejercen una influencia constante a lo largo de la vida del individuo, aunque muchas veces no se perciba así (no hay conciencia de ello), ya que ocurre en el terreno de una dominación pacífica, o bien se trata de una comunicación autoritaria, ya que es completamente vertical y el dialogo se convierte en monólogo, ya que al receptor se le priva en ese momento de manifestar su inconformidad o cuestionar el mensaje del emisor (Monroy, op. cit.).

Así pues, independientemente de la necesidad del cambio en contenidos y mensajes que difunden los MMC, también se requiere sensibilizar a sus receptores para que adopten una postura crítica y analítica hacia éstos.

1.7.4 LA IGLESIA

La Iglesia es otra de las instituciones sociales cuya función es fundamental en el mantenimiento y reproducción de la socialización de género. A través de las religiones, la iglesia proporciona proyectos de conducta social basadas en un orden divino, sobrenatural o trascendental.

Las religiones, como conjuntos de creencias y prácticas institucionalizadas que tratan del significado fundamental de la vida, frecuentemente transmiten comportamientos rígidos y estáticos, con distinciones entre los papeles atribuidos a los hombres y a las mujeres; apoyándose en la difusión de valores y roles que sancionan y premian ciertos comportamientos. Lo anterior en ocasiones, limita la capacidad de acción y de pensamiento de las mujeres, fomentando y preservando una disposición privilegiada de los hombres en su estructura (INJUVE, 2000b).

Por ejemplo, la Iglesia Católica, ha difundido a través de Internet una serie de artículos que muestran una postura intransigente y descalificadora

hacia el género. Tal es el caso del artículo titulado: *Perspectiva de género: sus peligros y alcances* (www.churchforum.com/Info/mujer/perspectiva_genero.htm)

De acuerdo a las ideas expuestas en dicho artículo, las precursoras del movimiento de género, no sólo atentan contra el orden de la naturaleza (léase el orden de lo femenino y lo masculino), sino contra la institución de la familia, puesto que mantienen a la concepción errada de que la función de la maternidad es opresiva para la mujer. Así mismo menciona que la meta de la perspectiva de género no es representar auténticamente la vida de la mujer, sino una estereotipificación inversa según la cual las mujeres que “sólo” sean esposas y madres nunca aparezcan bajo un prisma favorable.

A lo anterior resultaría muy atinado como respuesta, el comentario de Bustos (1998), con relación al verdadero fin de la perspectiva de género, pues aclara que no se trata de masculinizar la sociedad, tampoco de feminizarla, o mucho menos de hacerla neutra; sino que el reto es generar expectativas que permitan la flexibilización de los estereotipos de género para que los roles verdaderamente se adecuen a las condiciones de la sociedad actual.

A pesar de este tipo de posturas religiosas, actualmente existen grupos de mujeres que a partir de cuestionarse sobre los preceptos que perpetúan su desigualdad social con relación a los hombres, han decidido organizarse con el fin de emprender acciones que les permitan realizar cambios en dicha situación, tal es el caso del movimiento Católicas por el Derecho de Decidir (CDDD).

1.7.5 LA EDUCACIÓN

La educación, es considerada como otra de las principales instancias de socialización, la cual de acuerdo a Hierro (1985), se refiere a la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje (Hierro, 1985).

La educación se desenvuelve siempre en un medio social que condiciona, es decir que según la época y el contexto social y cultural, la educación toma matices particulares. Por lo que la educación se convierte en un factor muy importante para la sobrevivencia de cualquier grupo social (INJUVE, 2000a).

Existen tres modalidades en las que puede ser dividida la educación: Formal, No Formal e Informal.

1.7.5.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL

La educación no formal es aquella que se adquiere a través de vías no tradicionales de enseñanza-aprendizaje como por ejemplo, algunos programas de los medios masivos de comunicación que tienen fines educativos, un ejemplo es la educación a distancia, en la que juega un papel importante la computadora, pues permite precisamente dar solución a problemas como el trasladarse a lugares distantes.

Por su parte, la educación informal se refiere a aquellos conocimientos, valores, costumbres, prácticas, etc. que se van adquiriendo a través de la comunicación, la iglesia, los amigos, etc. en los que no existen objetivos pedagógicos explícitos (INJUVE, op. cit.).

Son diversas las formas a través de las cuales este tipo de educación se va generando. Y como ya se mencionó su inició es propiamente a partir del momento del nacimiento, mediante la familia.

La educación informal, tiende a sostener y perpetuar los roles de género asignados a mujeres y hombres, que la sociedad requiere para los individuos que la forman.

1.7.5.2 LA EDUCACIÓN FORMAL

La educación formal surge en las sociedades en las que se confía a una institución especializada – la escuela –, la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura (Panzsa, 1993). De esta forma, la educación formal es aquella efectuada por una persona o grupo de personas socialmente designadas y preparadas para ello.

La educación formal, en México, consiste en un sistema secuencial de cuatro etapas: Básica (Preescolar), Media (Secundaria), Media Superior (Bachillerato y Vocacional Técnico) y Superior (Licenciatura y Posgrado), con planes de aprendizaje cuantificables (por lo que se otorgan calificaciones) y que está jerárquicamente estructurada y especificada para los distintos rangos de edades.

En nuestro país la educación esta garantizada a través del artículo 3º de la Constitución, mismo que señala que todas las personas tienen derecho a ésta sin importar su grupo social, nivel económico, cultura, raza o sexo. Dicho artículo establece además que la educación es obligatoria y gratuita en su nivel básico y medio. Y su órgano rector es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como proceso institucionalizado, la educación formal supone, en cualquiera de sus niveles, tres elementos fundamentales: un maestro o maestra, un conjunto de alumnos y alumnas y un contenido que va unido al método pedagógico que se utiliza. Estos tres elementos se interrelacionan de manera diferente según el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así como la Escuela, por medio de la educación formal, también promueve y refuerza valores y pautas de comportamiento según se es hombre

o mujer; a través de los materiales, juegos, actividades, textos; y la forma en que maestras y maestros se dirigen a las y los estudiantes.

Por ejemplo, en las estancias infantiles, la diferenciación de roles se puede observar hasta en los juegos infantiles, ya que entre los niños se estimulan los de mayor libertad al aire libre, al suponer que ellos son más activos, mientras que a las niñas se les proponen juegos tranquilos, con menor riesgo por considerarlas más tranquilas y frágiles físicamente, por lo que en consecuencia reciben menor estimulación para jugar en espacios abiertos.

De esa forma, es que se refuerzan y perpetúan diariamente los estereotipos de género en las estancias infantiles, curiosa y paradójicamente a cargo principalmente de mujeres.

De acuerdo a lo revisado en este capítulo, se puede concluir que el Género es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, y actividades que distinguen o diferencian a mujeres y hombres, la cual es construida en los seres humanos desde el momento del nacimiento a través del proceso de socialización.

La familia, la escuela, la iglesia, y los medios masivos de comunicación, son considerados como los principales agentes de socialización que no sólo refuerzan y transmiten las normas o prescripciones que dicta la sociedad sobre el comportamiento femenino y masculino, sino que en ocasiones se convierten en transmisores de los estereotipos de género. Por lo anterior, en el siguiente capítulo se describirán cuáles son las principales características del Estereotipo Femenino y Masculino, además de abordarse, de manera más detallada, la forma en que influye la escuela a través de la educación formal, para la formación y transmisión de dichos estereotipos.

Siempre me ha desagradado ser un hombre... incluso la expresión ¡Sé hombre! me agrede como algo insultante, injurioso. Quiere decir: Sé idiota, insensible, obediente, soldadesco, y deja de pensar. La Masculinidad... una mentira odiosa y castradora... que es por su propia naturaleza destructiva, emocionalmente perjudicial y socialmente dañina

Paul Theroux

CAPITULO 2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

En el presente capítulo se describirán las principales características de los estereotipos femenino y masculino. Así mismo se abordará la manera en que influye la escuela en la formación de estereotipos través del material educativo, el curriculum y específicamente las actitudes que adoptan profesores y profesoras de acuerdo al sexo al que pertenecen sus alumnos y alumnas.

2.1. CONCEPTO DE ESTEREOTIPO

Los estereotipos son un concepto que surge de la percepción generalizada, incorrecta, ambigua, absolutista y rígida de algo o alguien, un grupo o un individuo (Monroy, 2002).

Los estereotipos a fuerza de repetirse imprimen en sí mismos tal fuerza que, llegan a considerarse como propios de los individuos del grupo y se aplican de una manera irreflexiva y generalizada a todos sus miembros; considerándolos como una verdad, son impresos y reproducidos sin ninguna modificación indefinidamente. De allí su nombre, que en el vocabulario de la imprenta, de donde fue tomado este término, significa una plancha de acero o plomo que imprime caracteres repetidamente sin ninguna modificación.

Este concepto fue acuñado por Walter Lippman en 1922, para definir la unidad de análisis de la opinión pública. Este autor considera que nuestra representación del mundo y de las cosas se compone, en buena parte, de

conocimientos indirectos que hemos extraído de otras fuentes que no son nuestra propia experiencia ni reflexión personal.

Para él, los estereotipos son juicios más o menos falsos, preconcebidos de modo irracional. Durante varias décadas esta concepción de estereotipo siguió siendo utilizada por diversos psicólogos sociales, incluso hasta los sesenta (CONMUJER, 2000).

En 1977, Tajfel formuló que un estereotipo es una imagen mental muy simplificada (por lo general) de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento, que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas. Frecuentemente los estereotipos van acompañados de prejuicios, esto es, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Para Ashmore, Del Boca y Wohlers (1986 cit. en Barbera, 1998) la psicología ha definido a los estereotipos como: una construcción cognitiva o sociocognitiva sobre los atributos compartidos por un colectivo humano. Dos ideas clave subyacen en esta definición:

- a) La conceptualización de estereotipo, en cuanto construcción subjetiva, incluye creencias, expectativas, atribuciones causales, lo que significa que los pensamientos estereotipados no suelen coincidir con la realidad. Más que espejos que reflejan con exactitud el mundo, los estereotipos son imágenes mentales de alta elaboración cognitiva
- b) Un estereotipo no suele estar compuesto por un único pensamiento o idea singular sino por un conjunto organizado de ideas que se acoplan entre sí.

Aún cuando los pensamientos estereotipados sirven a múltiples propósitos y presentan una enorme funcionalidad contextual, ya que pueden

ser evaluados desde una consideración positiva (representación esquemática de la realidad) como negativa (prejuicio social), no hay que olvidar, como lo menciona Askew, S. y Ross, C. (1991) que en ocasiones puedan resultar peligrosos puesto que limitan las expectativas y porque nos llevan a interiorizar mitos en mayor o menor medida, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos o que nos veamos como normales.

2.2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres conformando una red de asociaciones que enmarcan las concepciones de la masculinidad y la feminidad (Fernández, 1998).

Generalmente, el estereotipo masculino está relacionado con aspectos de autoafirmación o seguridad en sí mismo, a conductas destinadas a la ejecución y el logro de metas, a lo racional y lo analítico, mientras que el femenino se refiere a lo afectivo, lo expresivo, a las relaciones interpersonales y a la preocupación por el bienestar de otros.

Los estereotipos de género son fuertes obstáculos para el logro de una consideración equitativa de dignidad para las mujeres, igual que la que se concede a los hombres en todos los aspectos de la vida social: familia, trabajo, política, arte, acceso a la tecnología, a la ciencia, al deporte. Así mismo, impiden mantener y establecer relaciones más armoniosas, entre hombres y mujeres, y por lo tanto limitan la contribución plena de ambos al desarrollo deseado de la sociedad.

Bem (1974 cit. en Rosales 2000), señaló que el estar estereotipado es ser rígido, puesto que inhibe el repertorio de conductas sociales asociadas con el otro sexo.

Los sujetos estereotipados en un rol sexual (masculino o femenino) procesan la información y regulan su conducta de acuerdo con su definición de masculinidad y feminidad (obtenida de su cultura), es decir, dividen el mundo en categorías femeninas y masculinas, lo cual conduce a tener poca flexibilidad y adaptación a las diferentes circunstancias a las que se enfrentan.

Con relación a la salud mental, Acuña (1991), menciona que se encontró un alto grado de correlación en sujetos que obtuvieron un alto puntaje en el rasgo de femineidad en el Inventario de Papeles Sexuales de Bem (BSRI), con rasgos de personalidad como alta ansiedad, baja autoestima y bajos niveles de aceptación social. En tanto aquellas personas que obtuvieron un alto puntaje en el rasgo de masculinidad presentaban características como bajos niveles de ansiedad y neurotismo.

Por su parte Lara-Cantú (1999), reseña los resultados que obtuvo durante 15 años de investigación respecto a la relación entre papeles de género y la salud mental. Sus resultados estuvieron a favor de la hipótesis de que las personas androginas- aquellas que expresaron un balance entre rasgos masculinos y femeninos- mostraron una mejor salud mental, la cual se reflejó en una menor cantidad de síntomas de depresión y neurotismo. En tanto que, observó una clara relación negativa entre los aspectos de machismo y sumisión con la salud mental, pues el rasgo de sumisión se correlacionó positivamente con el neuroticismo, el machismo con el psicotismo, y los dos aspectos con la depresión.

Aunque lo anterior se puede leer como una situación extrema, la realidad es que sin ánimos de victimizar a nadie, ni a los hombres ni a las mujeres, el enfrentarnos a la vida diaria nos golpea, indicándonos que los estereotipos que nos hemos formado y los roles que seguimos empeñados en mantener no corresponden a la realidad que vivimos (Bustos, 1998).

2.2.1. ESTEREOTIPO FEMENINO

Así como a los hombres se les ha atribuido una serie de características, existen otras que, típicamente, han sido relacionadas con las mujeres, las cuales en ocasiones son en respuesta a la manera de ser de éstos. Muchas de esas características, también han sido, particularmente, identificadas en la sociedad mexicana.

De acuerdo a Lara- Cantú (1999; 2000) y Alegría (1981), entre las características más comunes del **estereotipo femenino** se encuentran:

a) La actitud servicial

El servilismo atávico de la mujer es a su vez consecuencia y motivo de la abnegación. El hecho de servir es para las mujeres más que una actitud una filosofía, ellas no son serviles en cuanto lo que hacen a favor de otros, sino más bien en la medida en que sirven con todo su ser, es decir, en cuanto a que se someten de una manera absoluta a los intereses de quienes la rodean.

b) La actitud Sexual

A pesar de los cambios que hay en la sociedad con relación al tema de la sexualidad, sigue siendo una experiencia que frecuentemente es problemática y conflictiva ya que no han sido del todo superadas la falta de información y la dificultad de hablar libremente de ella.

Esto se debe, entre otras razones, a que vivimos en una sociedad en la que a los hombres se les da más libertad de decidir cómo, cuándo y con quién mantener relaciones sexuales; mientras se espera que las mujeres limiten sus relaciones a las demandas y necesidades de un solo hombre.

A las mujeres actualmente se les enseña que la sexualidad es sólo para tener hijos, sin considerar que es una experiencia que abarca muchos otros aspectos como lo son: disfrutar de sus cuerpos y de las relaciones sexuales, y el poder expresar abiertamente lo que sienten y desean sin embargo, si logran hacerlo socialmente son castigadas por lo que su sexualidad a veces ña ejercen bajo presión o a escondidas.

Estas características se ven fielmente reflejadas en dos estereotipos el **Síndrome de la Mujer Sufrida** y el relacionado con la **Maternidad**.

1) La Sumisión o Síndrome de Mujer Sufrida (Marianismo)

La sumisión consiste en un culto a lo femenino, que enseña que las mujeres son espiritualmente superiores y más fuertes que los hombres pero, no así físicamente ni socialmente hablando. Se les caracteriza por su gran dependencia, conformismo, falta de imaginación y timidez en la relación con el varón. Este comportamiento lleva a las mujeres a no evitar el sufrimiento, sino a luchar por hacer que se conozca, mostrando las actitudes correspondientes de abnegación que son más pronunciadas entre más sufrimiento les inflijan sus cónyuges (Lara-Cantú, 1994).

La mujer abnegada es aquella que sabe soportar con resignación enfermiza las adversidades de la vida, en otras palabras, la que no protesta, la que nunca se rebela ni exige, la que se olvida de sí misma a favor de los intereses de otros, en otras palabras, la que se nulifica.

2) La Maternidad

La maternidad, ha sido considerada por la mayoría de las sociedades como uno de los roles más importantes en la vida de una mujer.

El proceso de socialización que cumple la sociedad pone en juego poderosas fuerzas sociales, psicológicas, religiosas y culturales que van a

conformando toda la "ideología sobre ser madre", con toda una carga de valores, significados, ideas y deseos colectivos. Toda esta poderosa carga ideológica referida a la maternidad se transmite a través de mitos y estereotipos.

La socialización transmite contenidos inconscientes a través de discursos científicos, médicos, religiosos, filosóficos, psicológicos. Estos discursos hablan sobre la mujer, la esposa, la madre y están impregnadas de normativas, prescripciones moralistas y culposas, le dicen a las mujeres como ser una "buena madre", como asumir su maternidad, exaltan los valores de abnegación y sacrificio, condenan a la que se aparta de ese "ideal de ser madre" (Valadares, 1996).

En México la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado, la difusión y el mayor acceso a los anticonceptivos, la relativa "modernización" de las pautas de relación sexual y el del debate internacional sobre el aborto y su legalización, no han logrado modificar sustancialmente los marcos dentro de los cuales se piensa y se sanciona la maternidad. Aunque el número de mujeres a la cabeza de la familia sigue creciendo, esto no ha implicado un reconocimiento del nuevo papel de las mujeres, ni ha terminado con la discriminación salarial, pues se sigue creyendo que, la mujer trabaja para ayudar en su casa, y en consecuencia no ha sido tomado en serio como para cubrir la demanda de guarderías o para plantear alternativas al cuidado tradicional de los hijos (Lamas, 1987).

Aún en este contexto siguen prevaleciendo estereotipos sobre la maternidad, que se derivan de la creencia de que una mujer es sinónimo de madre (Ruiz y Ortiz, 1994). Y con ello un conjunto de prescripciones que legalizan las diferentes acciones en el concebir, parir y criar a los hijos, así como los proyectos de vida posibles de las mujeres.

En resumen, los estereotipos femeninos no solo exaltan y subliman la maternidad y las cualidades de abnegación y sacrificio, sino también cumplen con el objetivo de legitimar el confinamiento de la mujer al ámbito familiar, pues le asignan como única meta de realización personal el matrimonio y la maternidad.

2.2.2. ESTEREOTIPO MASCULINO

Existe un **estereotipo masculino** que ha sido transmitido de generación en generación y que pocas veces se somete a una reflexión crítica. Según INJUVE (2000c) Entre los elementos esenciales que conforman el estereotipo tradicional masculino se encuentran:

a) La restricción emocional: Consiste en no hablar acerca de sus propios sentimientos, especialmente entre los hombres. En consecuencia, es común ver que los hombres huyen a la intimidad, se niegan a hablar de sus afectos y a pedir ayuda.

b) La obsesión por los logros y el éxito: La socialización masculina o la forma en que los hombres aprenden a relacionarse con otras personas, se apoyan en el mito del "ganador". Esto implica estar en un permanente estado de alerta y competencia, ejerciendo un autocontrol represivo que regula la exteriorización de dolor, tristeza, placer, temor, etc., o sea de aquellos sentimientos asociados con la debilidad.

c) El ser fuerte como un roble: Se refiere a que lo que hace a un hombre es que sea confiable durante una crisis, que parezca un objeto inanimado, una roca, un árbol, algo completamente estable que jamás demuestre señales de flaqueza.

d) El ser atrevido: Tener siempre una aura de atrevimientos, agresión, toma de riesgos y vivir al borde del precipicio.

En la cultura mexicana el estereotipo masculino se ve resumido en fenómeno denominado **Machismo**.

1) El machismo

Se refiere a una orientación que puede resumirse como un culto a la virilidad y cuyas principales características son una exagerada agresividad e intransigencia entre hombres y una actitud de arrogancia y agresión sexual hacia a las mujeres (Stebbs, 1973 cit. en Lara-Cantú 1994). El machismo también se manifiesta en una necesidad de "salirse con la suya", de presionar a que otras personas acepten los puntos de vista propios y de ganar cada discusión, considerando cada diferencia de opinión como una declaración de enemistad.

A partir de la importancia que se le da a la "dignidad" dentro del machismo, ésta se manifiesta como una hipersensibilidad que lleva al hombre a interpretar cualquier crítica como un insulto.

Dentro del machismo, la preocupación primordial, que llega al grado de extrema ansiedad, es la demostración de la masculinidad, de la potencia sexual y la capacidad de engendrar.

En conclusión, la característica más sobresaliente del estereotipo masculino es el hecho de estar constituido por la apariencia exterior. En efecto, todos los mandatos (lo permitido y lo prohibido) se refieren al hacer, al demostrar, al ocultar, al lograr, etc. No parece tener mucha importancia el interior (subjetividad) del hombre, es decir todo aquello relacionado con sus sentimientos, emociones y necesidades, aspectos que tradicionalmente son considerados femeninos.

A partir de lo anterior, se pueden identificar algunos de los mitos asociados al estereotipo masculino tradicional:

- Los hombres y todo lo masculino son más importantes que las mujeres y todo lo femenino.
- El poder, la dominación y la competencia son esenciales como prueba de masculinidad.
- La vulnerabilidad, los sentimientos y emociones en el hombre son signos de debilidad.
- Un hombre seguro de sí mismo es aquel que se autocontrola y ejerce control sobre los otros y sobre los otros y sobre el entorno.
- Un hombre que pide ayuda a o trata de apoyarse en otros, muestra signos de debilidad, vulnerabilidad e incompetencia.
- El control de la sexualidad es el principal medio para probar la masculinidad, la sensualidad y la ternura son femeninas.
- El éxito del hombre en el trabajo y la profesión son rasgos de masculinidad.
- El valor del hombre se mide por los éxitos obtenidos en su vida laboral y por sus logros.

Como se puede observar, este estereotipo impide una reflexión profunda sobre las desventajas de mantenerse en el modelo masculino. Es tan grande la fuerza de éste que la mayoría de los hombres jamás se cuestionan acerca de su propia condición, y si llegan a hacerlo es frecuente que lo oculten.

Se debe recordar que como se tratan de estereotipos, no significa que necesariamente cada hombre o mujer presentan al pie de la letra las anteriores características. Sin embargo, hay una serie de aspectos referidos al sexo, al poder y a la violencia, en los que pueden verse reflejados en distintas formas y niveles.

1) El Poder

El poder es definido como la facultad o el medio para hacer una cosa o como poseer fuerza o capacidad para algo, y puede tener una utilización positiva y una negativa. Positivamente se tiene el poder de satisfacer necesidades, de luchar contra injusticias y la opresión; también se tiene el poder de estudiar, trabajar, de desarrollarse, etc.

No obstante, en la utilización negativa, el poder se considera como sinónimo de dominio. El empleo del poder con este significado se ha reproducido por generaciones y ha conformado y justificado la dominación de los hombres sobre las mujeres a través de los siglos.

Refiriéndonos al estereotipo masculino tradicional, el poder es entendido como una facultad que se emplea de manera arbitraria y negativa para influir o dominar a otras personas que, por lo general, se encuentran en una situación inequitativa frente al que tiene el poder: mujeres, niños y niñas, ancianos, discapacitados, etc.

Así que esta utilización del poder, más que relacionarse con el sexo de las personas, tiene que ver con la posición privilegiada que se tiene en la estructura social, posición que por lo general es ocupada por los hombres. En este sentido a los hombres se les educa, como se revisará mas adelante, para tomar decisiones y dar órdenes.

El poder que se asocia con la masculinidad también puede convertirse en fuente de dolor, tanto para quien lo ejerce como para las personas que están sometidas a él.

2) La Violencia

Se entiende como violencia el acto de someter a la fuerza a una persona para que haga o deje de hacer una determinada acción. Existen distintas manifestaciones o tipos de violencia: física, sexual y psicológica (INJUVE, 2000c).

Es muy común que entre hombres se utilice y se fomente la violencia como una forma "natural" de relación entre ellos. Por ejemplo, es común que dos hombres "solucionen" sus problemas a golpes, ya que es una manera de medir fuerzas y someter al contrincante. Además, a través de la violencia se marcan espacios y se adquiere estatus y poder, no sólo ante los hombres sino ante las mujeres.

Enseñar a los hombres que una parte importante de la masculinidad se compone de agresividad y competitividad ha conducido a que se tolere la agresión física y la dominación. Cuando un hombre no cumple con este estereotipo, muchas veces es rechazado por su grupo de amigos o amigas, lo que ocasiona que, aún sin querer ser violento, lo sea, ya que de eso depende su aceptación por parte de los grupos a los que pertenece o desea pertenecer.

3) Las Relaciones Sexuales

Otra característica fundamental del modelo masculino tradicional tiene que ver con el desempeño sexual. En este sentido se espera que el hombre tenga una vida sexual muy activa, reducida por lo general a lograr erecciones y penetraciones sin mediar ningún tipo de manifestación emocional (amor, sensualidad, ternura, etc.) De esta forma, los hombres aprenden que pueden y

deben separar sus emociones del placer sexual, lo que ha conducido a ideas, bajo las cuales las mujeres han sido educadas, respecto a que ellos tienen el control absoluto sobre el acto sexual, son quienes deben tener la iniciativa erótica, saben exactamente qué es lo que se desea su pareja y asumen que entre más relaciones sexuales tengan con un gran número de personas, más hombres son.

Afortunadamente, los estereotipos masculino y femenino han comenzado a ser cuestionados, debido a que una gran cantidad de hombres y mujeres se sienten presionados (as) y frustrados (as) por no poder cumplir con las expectativas sociales que se les han inculcado, pues frecuentemente estos han no coinciden con sus necesidades cotidianas. Así pues, existen mujeres luchando por seguir conquistando espacios públicos y hombres en búsqueda de una posición en lo privado.

2.3. LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE ESTEREOTIPOS

De acuerdo a Moreno (1986), frecuentemente la escuela perpetua los estereotipos de género, a través de: el material educativo, el currículum y las actitudes de profesores y profesoras.

2.3.1. LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Si bien es cierto que las alumnas y los alumnos de una misma clase, escuchan la misma clase, escuchan las mismas explicaciones, realizan las mismas actividades, leen los mismos libros, resulta difícil afirmar que por ello reciben la misma educación.

La imagen que se da tanto a los alumnos como alumnas a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su identidad, sus pautas diferenciales de comportamiento, el modelo con el que

deben identificarse para ser mujeres o hombres, y al mismo tiempo les informa la valoración que hace la sociedad de los individuos según su sexo.

Las actitudes y comportamientos estereotipados de las personas que se producen y reproducen en los libros de texto y otros materiales educativos se pueden observar en el contenido de los mensajes y el lenguaje que se utiliza para expresarlos, así como también en las imágenes e ilustraciones.

a) El Lenguaje

En distintos países como en los que se habla el idioma español, aprendemos desde edad temprana que existen dos formas de dirigirse o referirse a las personas según de acuerdo al sexo al que pertenezcan. No, obstante la balanza de la equidad lingüística se desequilibra, en el momento en que, por razones de economía, se prefiere utilizar una fórmula común para referirse a ambos sexos, como por ejemplo cuando se utiliza “niños” para referirse a niñas y niños, u “hombre” para hacer referencia a hombres y mujeres.

Es entonces cuando la niña aprende su identidad sexolingüística para renunciar inmediatamente a ella, ya que permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo del sexo masculino.

Pero no sólo el lenguaje oral reflejará la discriminación sexista en la escuela, la letra impresa, a la que tanto importancia se le concede desde los primeros cursos en que se aprende a leer, se encargará de reforzar visualmente el modelo lingüístico androcéntrico.

Según Moreno (op. cit.), en distintos textos escolares, de iniciación a la lecto-escritura, es común encontrar frases en las que se otorga el primer lugar a los sujetos masculinos como por ejemplo: "Carlos y María irán de paseo", o "Luis y Josefa comen pan". Así como oraciones en las que se promueven actividades estereotipadas, según el género de las personas: "Mi mamá hace la sopa" o "Mi hermana pone todo los días la mesa."

b) Las Ilustraciones

De acuerdo a UNICEF y UNIFEM (DIF y UNICEF, 1998), estudios realizados en Centroamérica, incluidos Panamá y Belice, de 1989 a 1991, manifestaron la existencia del sexismo en los textos escolares en todas las asignaturas o áreas temáticas impartidas en el nivel primario de la educación formal: lenguaje, matemáticas, estudios sociales, estudios de la naturaleza, educación cívica, religión, entre otras.

En esa investigación se identificaron muchos los aspectos- entre ellos, familia, trabajo, participación social y política, rasgos de expresión y liderazgo- que en los libros discriminaban a mujeres y a niñas. Entre los resultados reportados se encontró que:

- Proporcionalmente se mostraba a las mujeres realizando menos actividades no tradicionales que a los hombres.
- Las niñas eran presentadas en una proporción mucho menor cuando se trataba de actividades artísticas e intelectuales.
- De cada diez mujeres, entre tres y cuatro aparecían efectuando labores dentro del hogar, mientras que la proporción para los hombres es de uno a diez.

- La misma relación se encontró cuando las figuras llevaban a cabo actividades de tipo intelectual.
- La figura de la mujer aparecía como marginal o complementaria: dependiente, obedeciendo, sirviendo, observando y en general en papeles pasivos.
- Los personajes femeninos aparecían frecuentemente sin identidad propia y en forma anónima, presentada por su situación familiar o por el rol que desempeñaba, y no por ella como persona, por ejemplo: "la esposa de", "la hija ", la "hermana ", "la madre", "la abuela".
- En el trabajo productivo remunerado se sobre-representaba al varón, tratándose de industria, comercio, agricultura o distintas ramas profesionales.
- Por el contrario, cuando se analizan las actividades que se llevan a cabo en el hogar, son las mujeres quienes alimentan, cuidan, cocinan y limpian. Las niñas ayudan a la madre, mientras los hombres descansan y los niños juegan.
- Al hombre, sea niño o adulto, se le presenta asumiendo actitudes de liderazgo, demostrando fuerza, vitalidad e independencia, mientras que a la mujer se le muestra pasiva, sumisa y dócil.
- Las figuras masculinas son insistentemente presentadas en ambientes exteriores, libres y abiertos, mientras que las femeninas están reducidas a ambientes cerrados o en el hogar.

2.3.2 EL CURRICULUM

Resultaría ingenuo pensar que por medio de la generalización de la educación mixta se ha abolido la discriminación sexista en la escuela, ya que muchos espacios como la familia y el trabajo también lo son pero, precisamente es en estos donde ocurre con mayor frecuencia la discriminación.

De acuerdo con Moreno (1986), en los contenidos de asignaturas como la de Historia, se observa un marcado androcentrismo, puesto que la que se enseña en las aulas de primaria y secundaria, es una historia sin mujeres, exclusivamente masculina.

Considera que más allá de que los contenidos se presenten en un lenguaje androcéntrico, también quedan resaltadas solo aquellos protagonistas pertenecientes al sexo masculino, desvaneciéndose frecuentemente la participación de las mujeres en los hechos considerados como históricos.

Así, de manera abierta unas veces y otras más solapadamente, se encuentran presentes en las narraciones históricas todos los mitos y tópicos machistas: valoración de la fuerza, de la violencia, de la virilidad, del heroísmo, del orden jerárquico, de las conductas que llevan al suicidio antes de ceder, de la capacidad de someter a otros por la fuerza, de la peripetia en destruir y en matar.

2.3.3. LA ACTITUD DE MAESTRAS Y MAESTROS

Antes de que los niños hayan abandonado la guardería ya absorben nociones estereotipadas del género. El lenguaje que se emplea con los niños pequeños también refuerza las posturas, expectativas y estereotipos sobre la conducta masculina y femenina en esta sociedad.

La escuela contribuye eficazmente a fomentar y mantener la diferenciación de lo que es "ser niño y "ser niña", pero no necesariamente lo hace de manera abierta o clara, ya que en muchas ocasiones estos mensajes se manejan de forma implícita, entre líneas, con la premisa de que aquello que es tan evidente no requiere ser mencionado, ni mucho menos explicado. Las actitudes, los sobreentendidos, los gestos, actúan emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explícitos y tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados.

En ese sentido, maestras y maestros están contribuyendo, en cualquiera de los niveles educativos, a fomentar la diferenciación de roles femeninos y masculinos. Esta situación se da a través de lo que se conoce como *curriculum oculto*, es decir, el trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unas y otros, etc. (INJUVE, 2000a).

Con relación a esto, Brown y France (1985, cit. en Askew y Ross, 1991) apreciaron a partir de observaciones de grabaciones en audio y vídeo de interacciones entre adultos y niños en guarderías que los apelativos dirigidos a estos se veían influenciados por su género. Las niñas eran bombardeadas con apelativos cariñosos- cariño, tesoro, amor, preciosa, cielo, bonita, etc., mientras que los que se les dirigían a los niños reforzaban la conducta ruda que se esperaba de ellos- tigre, fortachón, tragoncete, etc.

El *curriculum oculto*, no sólo ejercerá influencia en la educación temprana, sino que en ocasiones, tendrá repercusiones en decisiones tales como la elección de carrera, así como en la forma en que las mujeres y hombres se incorporaran a la educación superior, al campo laboral y, en general en su proyecto de vida. Incluso podría influir en el desarrollo de distintas habilidades de acuerdo al sexo al que se pertenezca.

En diversos estudios se han encontrado diferencias, pequeñas pero significativas, entre hombres y mujeres, con relación a las habilidades verbales,

matemáticas y relaciones espaciales. Aún cuando algunos investigadores (Hedges y Nowell, 1995; Voyer y Bryden, 1995; Casey, 1996, cit. en Shaffer, 2000), afirman que esas diferencias podrían deberse a habilidades preponderantes de acuerdo al sexo que tienen las personas, existe evidencia de que dichos resultados pueden deberse al énfasis y estimulación que se reciben los niños y las niñas en distintas materias.

Se ha observado que de acuerdo al sexo al que se pertenece, desde la infancia temprana, se nos refuerza, del mismo modo que en el juego, en las actividades escolares. Por ejemplo, en el caso de los niños pequeños les son proporcionados con mayor frecuencia los juegos de juegos viospaciales (por ejemplo, juguetes de construcción, ensamble y cubos), los cuales puede influir a que desde temprana edad adquieran una mayor habilidad espacial, en comparación a las niñas.

Del mismo modo, a las niñas pequeñas, en muchas ocasiones, se les estimula el hábito de la lectura, por lo que también es de esperarse que desarrollen más adelante una mayor habilidad verbal que los niños de la misma edad.

Así en la escuela también se refuerza socialmente el éxito en determinadas tareas, según las expectativas de género que tengan maestras y maestros. Por lo que es común que estas y estos alaben los avances de los alumnos en la materia como matemáticas y el de alumnas en otras como la de español.

En un estudio realizado por Hechtman y Rosenthal (1991), fueron analizadas las conductas de profesores y profesoras, en la impartición de una lección estereotípicamente masculina (mecánica) y otra estereotípicamente femenina (vocabulario). Estos autores observaron una conducta más positiva hacia sus alumnos y alumnas para quienes consideraban, de acuerdo a su género (femenino o masculino) más adecuado el material. Es decir, mostraron

una conducta más positiva hacia los alumnos (hombres) en la clase estereotípicamente masculina, y una actitud más negativa hacia las alumnas. En tanto que, mantuvieron una conducta más positiva hacia las alumnas en la clase femenina y una actitud más negativa hacia a los alumnos.

Shaffer (2000), menciona que el mensaje de que las niñas deben intentarlo más tenazmente para tener éxito en matemáticas puede convencer a muchas de éstas de que sus talentos podrían dirigirse mejor hacia los dominios de logros cuantitativos para las que sean más adecuadas como música e inglés.

Con base a lo anterior, sería conveniente considerar la influencia de variables sociales sobre esas habilidades, ya que éstas podrían estar determinadas en gran parte por el reforzamiento escolar y no por cuestiones inherentes al sexo al que pertenezcan las personas.

De igual forma resulta imprescindible el plantear nuevas estrategias que permitan fomentar una verdadera equidad de género en la educación. De acuerdo a Subirats (1994), existen medidas sobre las que ya se ha trabajado en algunos países, para el logro de dicho objetivo. Entre esas acciones se encuentran:

- 1) La creación y difusión de nuevos materiales escolares que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
- 2) La revisión de textos científicos con vistas a modificar los errores causados por su visión androcéntrica.
- 3) La implementación de programas específicos de orientación profesional que valoren la utilidad de la ciencia y la técnica en las aplicaciones sociales y humanas, aspecto poco enfatizado hasta el

momento y que se considera como posible causa de la no elección de estas profesiones por parte de las mujeres jóvenes.

- 4) El diseño de programas específicos para facilitar a las mujeres el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.
- 5) La revisión de los libros de texto.
- 6) La modificación del curriculum escolar dando lugar a los conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana y las relaciones afectivas.
- 7) El nombramiento de personas, en cada centro escolar o área geográfica, que revisen periódicamente la forma en que se realizan las promociones profesiones y fuercen así a que se tengan en cuenta a las mujeres.

Sin embargo, a las medidas antes mencionadas resultarían de cierta forma insuficiente, sino se introducen cambios sustantivos en la formación de maestras y maestros, piezas claves para una educación basada en la equidad de género.

Hasta aquí se realizó una semblanza en torno a la forma en que estereotipos de género se convierten en un fuerte obstáculo para permitir la equidad entre hombres y mujeres.

Como ya se explicó las escuelas, ese espacio en el que las niñas y los niños, desde edades tempranas, pasan gran parte de su vida, es frecuentemente, donde se aprenden y refuerzan éstos estereotipos, a través de las actitudes de maestras y maestros, los contenidos y los materiales educativos.

Es por ello que, resulta importante conocer la manera en que funcionan dichas estancias. En el siguiente capítulo se describen las características generales de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F. (CADI-D.F.), dado que la presente investigación se realizó con personal de esa institución.

CAPÍTULO 3. LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL EL D.F. (CADI-D.F.)

A lo largo de este capítulo se describirá el contexto general de las Instituciones dedicadas a la educación temprana en México. De manera particular, se describen los objetivos de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F. (CADI-D.F.), los servicios que proporciona, así como las funciones del personal educativo que labora en ellos, dado que la muestra del presente estudio estuvo conformada en su totalidad por maestras de estos Centros.

3.1. PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

Aún cuando desde años atrás se había comenzado a dar importancia a la Educación Infantil Temprana, es evidente que hoy en día, en México, se observa un considerable crecimiento en el número de instituciones privadas y públicas dedicadas a su impartición. Es importante aclarar que, en el presente trabajo se considerará como Educación Infantil y Educación Temprana a la proporcionada a niños y niñas de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses.

Entre las principales causas de ese crecimiento encontramos el hecho de que, a partir del 2000, la educación preescolar adquirió el carácter de obligatoriedad, de acuerdo al artículo 3º Constitucional. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, la población escolar de edad entre 3 y 5 años, en el 2000, ascendió a 6 6996 125.

Socialmente, la causa puede ser atribuida a las exigencias económicas de la vida actual, en la que los hombres y mujeres pasan más tiempo fuera del hogar que dentro de él, y por ende las familias dedican menos tiempo a la crianza y cuidados de sus hijos e hijas, del que se dedicaban anteriormente,

por lo que muchos niños y niñas de edades tempranas se socializan y educan fuera de casa, pasando la mayor parte de su infancia en espacios públicos como es el caso de Centros de Desarrollo Infantil (Montes, 2003).

De hecho existen instituciones que ofrecen sus servicios en distintos horarios, que pueden ser matutinos, vespertinos o mixtos (de 8 a.m. a 7p.m.). Incluso el Gobierno del Distrito Federal llegó a implementar durante el 2002, una Estancia Infantil que ofrecía el servicio nocturno, para madres que laboraran en dicho horario, con el fin de que contaran con un espacio que proporcionará los cuidados necesarios a sus hijos durante la noche.

Por todo anterior, de unos años a la fecha, ha cambiado la importancia atribuida a la Educación Inicial, pues ahora se concibe como uno de los pilares más importantes para la vida futura. Y los Centros de Desarrollo Infantil pasaron de ser considerados como simples guarderías, a ser identificados como espacios que proporcionan una educación que busca enriquecer las capacidades de aprendizaje de niñas y niños, sus hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de habilidades para la convivencia social y la participación; así como la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos ámbitos de su vida

Entre los espacios dedicados a la impartición de la educación temprana, se encuentran los Centros Asistenciales de desarrollo Infantil del D.F., los cuales tienen como objetivo general proporcionar una educación integral a los hijos de madres trabajadoras que no cuenten con otras prestaciones sociales.

3.2. MODELO DE ATENCIÓN DE CADI-DF

Los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) son una alternativa en el cuidado y protección para niñas y niños de 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras.

Los CADI son un modelo de atención escolarizado creado para otorgar bajo un esquema integral, diversos servicios, como nutrición, salud, trabajo social y educación, con énfasis en la promoción y difusión de una nueva cultura de respeto a los derechos de las niñas y los niños, así como la incorporación de menores sanos o discapacitados, contribuyendo también al fortalecimiento de la integración familiar (<http://www.dif.df.gob.mx>).

Sus principales líneas de trabajo son:

- Procurar el desarrollo armónico de los menores por medio de acciones de protección y atención, incluyendo a menores sanos y discapacitados.
- Fortalecer los vínculos en la familia promoviendo en su interior el respeto y la protección a la infancia.
- Capacitación y formación permanente al personal de los CADI.
- Brindar seguimiento y asesoría encaminadas a las acciones técnico-pedagógicas, mejorando la operatividad de modelo CADI.

El Modelo CADI tiene como Objetivo General: Proporcionar atención integral a menores de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses hijos de madres trabajadoras, de escasos recursos económicos y preferentemente carentes de prestaciones sociales, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral, así como fortalecer la participación activa y responsable de la familia en beneficio de los menores.

3.2.1 ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

En el 2005, existen 52 Unidades de CADI, distribuidas en 16 Delegaciones Políticas del D.F., en los cuales se atiende una población de 1,745 niños y niñas, de 45 días a 5 años 11 meses, en un horario de 7:30 17:30 hrs.

Los niveles de atención que se brindan en CADI son:

- ✓ Lactantes: De 45 días de nacidos a 1 año 6 meses
- ✓ Maternales: De 1 año 7 meses a 3 años 11 meses
- ✓ Preescolares: De 4 años a 5 años 11 meses

La cuota mensual por servicio integral (por menor inscrito), es determinada con base a un Estudio Socioeconómico, con base al número de salarios mínimos percibidos por la familia. Las cuotas de recuperación van de los \$90 a los \$360 mensuales. Los servicios Asistenciales que se brindan actualmente dentro de CADI son: Alimentación, Educación, Trabajo Social y Salud.

3.2.2 DESCRIPCIÓN DE PUESTOS DEL PERSONAL EDUCATIVO

Con relación al servicio educativo el personal educativo se encuentra dividido, de acuerdo a al cargo desempeñado en: Niñeras, Asistentes Educativas, Educadoras y Coordinadoras (es) Operativas(os). A continuación se describen las funciones y objetivo de cada puesto, según el Manual de Operación de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI-1993).

Puesto: ASISTENTE EDUCATIVA

Objetivo:

Atender a los menores Lactantes y Maternales de acuerdo a lo establecido en el Programa de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública.

Auxiliar a la Educadora en la atención y cuidado en los menores maternos y preescolares durante su permanencia en el CADI.

Funciones:

- Planear las actividades educativas y asistenciales que se lleven a cabo con los menores lactantes y maternas.
- Efectuar las actividades pedagógicas con los menores de los grupos lactantes y maternas.
- Participar en la elaboración del Programa Anual de Actividades del CADI
- Reportar periódicamente los avances, logros y limitaciones de las actividades realizadas.
- Auxiliar a la educadora en la aplicación de las actividades pedagógicas, en los casos de maternal "C" y preescolares.
- Mantener una comunicación permanente con los padres familia.
- Proporcionar un ambiente de afecto, seguridad y tranquilidad a los menores.
- Solicitar oportunamente a su jefe inmediato los recursos y materiales didácticos necesarios para el desempeño de sus funciones.
- Participar y colaborar en los eventos y programas especiales que se realicen en el CADI.
- Llevar a cabo la recepción y entrega de los menores de acuerdo a las instrucciones del Coordinador Operativo y/o Médico.
- Mantener en óptimas condiciones de aseo personal a los menores durante su permanencia en el CADI.
- Suministrar los alimentos a los menores en el lugar y horarios señalados, orientándolos sobre los hábitos que deben observar al comer.
- Fomentar permanentemente hábitos de higiene personal en los menores durante su permanencia en el CADI.
- Mantener en el equipo, mobiliario y material didáctico de su sala en perfecto estado de aseo, orden y conservación.
- Mantener el equipo, mobiliario y material didáctico de su sala en perfecto estado de aseo, orden y conservación.
- Mantener una estrecha comunicación y colaboración con el Coordinador Operativo y/o Educativo y demás personal del CADI.
- Participar en los cursos y eventos que convoquen el Departamento Técnico Normativo.

- Auxiliar y participar en todas las actividades que le sean indicadas por el Coordinador Operativo.

Puesto: EDUCADORA

Objetivo:

Atender pedagógicamente a niños maternos o preescolares de acuerdo a lo establecido en el Programa de Educación Preescolar de la SEP.

Funciones:

- Planear las actividades educativas y asistenciales que se llevan a cabo con los menores lactantes y maternos.
- Efectuar las actividades pedagógicas con los menores de los grupos de lactantes y maternos.
- Participar en la elaboración del Programa Anual de Actividades del CADI.
- Reportar periódicamente los avances, logros y limitantes de las actividades realizadas.
- Auxiliar a la educadora en la aplicación de las actividades pedagógicas, en los casos de maternal "C" y preescolares.
- Mantener una comunicación permanente con los padres de familia.
- Proporcionar un ambiente de afecto, seguridad y tranquilidad a los menores.
- Solicitar oportunamente a su jefe inmediato los recursos y materiales didácticos necesarios para el desempeño de sus funciones.
- Participar y colaborar en los eventos y programas especiales que se realicen en CADI.
- Mantener una estrecha comunicación y colaboración con el Coordinador Operativo y/o Educativo y demás personal del CADI a fin de que el servicio asistencial se proporcione en forma integral.
- Fomentar permanentemente hábitos de higiene personal en los menores durante su permanencia en el CADI.
- Participar en los horarios de alimentos de menores orientándolos sobre los hábitos que deben observar al comer.

- Mantener el equipo, mobiliario y material didáctico de su sala en perfecto estado de aseo, orden y conservación.
- Participar en los cursos y eventos a los que se le convoque.
- Las demás que de manera expresa le asigne su jefe inmediato.

Puesto: COORDINADOR(A) OPERATIVO(A)

Objetivo:

Organizar, coordinar, supervisar y controlar las actividades técnicas, administrativas y operativas de los servicios que se proporcionan en el CADI de acuerdo a los lineamientos y programas que para efecto señale el Departamento Técnico Normativo.

Funciones:

- Promover y coordinar el buen funcionamiento técnico, operativo y administrativo del CADI.
- Coordinar, orientar, supervisar y evaluar las funciones encomendadas al personal que labora en CADI.
- Administrar y coordinar los recursos humanos, materiales y económicos de la Unidad Operativa.
- Llevar a cabo el registro, control y manejo de los recursos económicos.
- Solicitar a las instancias correspondientes los recursos materiales, las reparaciones y mantenimiento de las instalaciones para el óptimo funcionamiento del CADI.
- Suministrar y controlar los recursos materiales, didácticos así como el equipo y mobiliario para cada uno de los servicios, vigilando su uso correcto y adecuado aprovechamiento.
- Elaborar en coordinación con los responsables de cada área el Programa Anual de Actividades de acuerdo a las necesidades del servicio y las metas programadas.

- Vigilar y controlar que los servicios que se proporcionen conforme a los programas y funciones encomendadas.
- Organizar al personal de las diferentes áreas según las necesidades del servicio asistencial.
- Organizar reuniones de trabajo periódicas con el personal a su cargo.
- Realizar reuniones interdisciplinarias para la atención y solución de casos especiales.
- Organizar y dirigir los programas, eventos o acciones especiales que se lleven a cabo en CADI.
- Coordinar y participar en los procesos de inscripción y reinscripción de menores conforme a la normatividad establecida.
- Llevar el control y seguimiento de los expedientes de los menores inscritos en el CADI, en coordinación con los diferentes servicios.
- Elaborar, concentrar y enviar a las instancias correspondientes, los informes, reportes o documentos de los programas, eventos y acciones que se lleven a cabo en el CADI.
- Reportar inmediatamente cualquier anomalía que se presenten en el CADI.
- Fomentar permanentemente las buenas relaciones humanas tanto con el personal del CADI como con los padres de familia.
- Promover y favorecer las relaciones de comunicación y colaboración entre el personal y los padres de familia.
- Promover acciones de orientación sobre los aspectos relacionados con el bienestar del menor a los padres de familia y para el personal de CADI.
- Acatar las disposiciones que se le indiquen por el personal superior de SEP y DIF así como de las instancias superiores.
- Participar en los cursos y eventos a los que se le convoque.
- Las demás que de manera expresa le asigne su jefe inmediato.

Cabe mencionar que, el Manual operativo no cuenta con una descripción del puesto de Niñera pero, este puesto sí existe como nombramiento, además de contar con tareas establecidas de manera informal, ya que las niñeras son las encargadas del cuidado de los menores de los grupos de Lactantes.

3.3 JUSTIFICACIÓN

A partir del 2001, el Programa Educativo de CADI-D.F., planteó 4 Ejes Rectores, los cuales se conceptualizaron como las ideas básicas y fundamentales de las que debían desprenderse todas las estrategias, acciones y actividades para trabajar con las niñas y niños de estos centros. Los Ejes Rectores son:

- 1) Derechos y Ciudadanía Infantil
- 2) Diversidad, equidad y género
- 3) Desarrollo del niño y de la niña
- 4) Lúdico Educativo

Entre los fines que persigue el Eje de Diversidad, equidad y género se encuentra: fomentar en la niñez una actitud de tolerancia, respeto y equidad, es decir una educación no-sexista (CADI-D.F., 2001). Para lo cual se considera decisiva la actitud de los distintos agentes educativos.

Para dar a conocer las líneas de trabajo, derivadas de los dichos ejes, la Subdirección de CADI, diseñó talleres y cursos de actualización impartidos por el personal Psico-Pedagógico de la misma al personal educativo (Niñeras, Asistentes Educativas, Educadoras, Coordinadores y Coordinadoras Operativas) de los entonces 51 CADI.

Sin embargo, a la fecha, a sido casi nula la capacitación enfocada, en el desarrollo personal. Como se recordará, una de las formas en las que los agentes educativos transmiten los estereotipos de género, es a través de sus actitudes cotidianas, las cuales no necesariamente están relacionadas con las actividades pedagógicas formales.

Es decir, para que exista una verdadera equidad en la educación para niñas y niños, no basta con la creación e implementación de Programas

Educativos basados en la perspectiva de género, sino que se requiere enfocar la capacitación hacia la sensibilización en género.

Por lo anterior, resulta importante, en primera instancia, identificar cuáles son los estereotipos femenino y masculino que presentan el personal educativo de CADI, con el fin de que posteriormente, se puedan plantear y emprender las estrategias necesarias para procurar una educación basada en la equidad de género dentro de estos Centros Infantiles.

Con el fin de conocer cuáles son los estereotipos femenino y masculino que presentan las maestras de CADI, se realizó la aplicación del Inventario de Masculinidad y Femeidad de Lara- Cantú a una muestra de esa población. En el siguiente capítulo se plantea la metodología utilizada en el presente estudio.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los estereotipos femenino y masculino que tienen las maestras de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F.?

¿Influye la edad, el estado civil y el puesto en el estereotipo femenino y masculino que tienen las maestras de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F.?

4.2. HIPOTESIS

Hipótesis de trabajo

H₀₁: Los estereotipos femenino y masculino que tienen las maestras de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F., no son tradicionales.

H₁₁: Los estereotipos femenino y masculino que tienen las maestras de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del D.F., son tradicionales.

Hipótesis de estadística:

H₀₂: No existen diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo femenino y masculino de maestras con distinta edad, estado civil y puesto.

H₁₂: Si existen diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo femenino y masculino de maestras con distinta edad, estado civil y puesto.

4.3. VARIABLES

Variable Dependiente: Estereotipo Femenino y Estereotipo Masculino

Variable Independiente: Edad, Estado Civil, Puesto

Datos Socioodemográficos: Escolaridad y Número de hijas o hijos

Definición Conceptual

Variable Dependiente

Esteretipos femenino y masculino: Creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres, conformando una red de asociaciones que enmarcan las concepciones de masculinidad y femineidad (Fernández, 1998).

Variable Independiente

Edad: Tiempo transcurrido desde el nacimiento (Diccionario Enciclopédico Larousse, 1988).

Estado Civil: Condición de cada individuo en relación con los derechos y obligaciones civiles (Diccionario Enciclopédico Larousse, 1988).

Puesto: Empleo, oficio, ministerio (Diccionario Enciclopédico Larousse, 1988).

Definición Operacional

Variable Dependiente

Esteretipo femenino: Puntajes altos obtenidos en las Escalas de Femineidad (Fem) y Sumisión (Sum) del IMAFE.

Estereotipo Masculino: Puntajes altos obtenidos en las Escalas de Masculinidad (Masc), y Machismo (Mach) de IMAFE.

Variable Independiente

Edad: El número de años registrados en el cuestionario de datos generales

Estado Civil: El registrado en el cuestionario de datos generales

Puesto: El registrado en el cuestionario de datos generales de acuerdo a las funciones desempeñadas en CADI.

4.4. SUJETOS

En la presente investigación participaron un total de 290 mujeres, pertenecientes al personal educativo de los 51 Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil. Es decir que se evaluó el 62% del personal Educativo, que laboraba en los 51 Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil del Distrito Federal (CADI-D.F). Cabe aclarar que el total del personal participante se encontraba contratado por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del D.F. (DIF-D-F), ya que CADI también contaba con 104 maestras contratadas por Secretaría de Educación Pública (SEP), las cuáles, por razones normativas, no se programaron para asistir a la capacitación en la que se aplicó el instrumento.

4.5. MUESTRA

El muestreo utilizado en este estudio fue de tipo no probabilístico intencional, pues la elección de los elementos de este tipo de muestra no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador (Sampieri, 1998), que este caso se refiere a la facilidad de

acceso a las maestras que participaron, así como al fin de no generalizar los resultados obtenidos más allá de la población de CAD-D.F.

Para la aplicación del Inventario de Masculinidad y Femeidad, se solicitó la autorización de la Subdirectora de los 51 CAD, para que se llevará a cabo de manera grupal durante la impartición de un curso de capacitación; dándole a conocer el objetivo general de la investigación.

4.6. TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio fue descriptivo y conformativo, pues de acuerdo a Sampieri (1998) se considera un estudio de esta naturaleza cuando es un tema poco estudiado o que no haya sido abordado con anterioridad.

En el caso de la investigación de los estereotipos de femineidad y masculinidad, no se encontraron antecedentes concernientes al estudio en maestras de estancias infantiles. Entre las investigaciones hechas en mujeres de la población mexicana, destacan las realizadas por Lara-Cantú, las cuáles se llevaron a cabo con el fin de elaborar el Inventario de Femeidad y Masculinidad, utilizado en este estudio. Sin embargo, los resultados que reporta en éstas se refieren en general a mujeres con o sin empleo, y no con algún puesto en particular.

4.7. DISEÑO

Se utilizó un diseño no experimental de una sola muestra, puesto que solo se realizaron comparaciones entre los grupos en los que se dividió la muestra (ver procedimiento) según las variables estudiadas con el fin de determinar si influían o no sobre los resultados obtenidos en el IMAFE para determinar los estereotipos de género.

4.8. INSTRUMENTO

Se decidió utilizar el Inventario de Masculinidad y Femenidad de Asunción Lara-Cantú (IMAFE, 1993), por ser un instrumento que incluye aspectos representativos de los papeles y estereotipos en la cultura mexicana a la que pertenecen las maestras que participaron en este estudio.

El principal objetivo del diseño de éste Inventario fue que midiera papeles de género de manera confiable y válida en México y, sujeto aprueba en otros países. En la construcción de este instrumento se basó en los aspectos más representativos de los papeles y estereotipos de género en la cultura mexicana reportadas en la literatura e investigaciones entorno al tema, así como en el Inventario de Papeles Sexuales de Bem (BSRI). La validación del IMAFE se realizó para la población mexicana.

En el presente estudio el instrumento contó con la variación de instrucciones, propuesta por su autora para evaluar estereotipos. Este Inventario consta de cuatro escalas, compuestas cada una por 15 reactivos (en total 60) y que mide los rasgos de:

- 1) Masculinidad (prágmaticos/autoafirmativos)
- 2) Femenidad (expresivos/de relación)
- 3) Machismo (dominio/agresión)
- 4) Sumisión (pasividad).

La calificación para cada escala se obtiene al sumar los puntos de cada reactivo de la escala y dividiendo el producto entre 15 (número de reactivos). (ANEXO I y II).

Por otra parte, con el fin de conocer los datos de edad, estado civil, puesto, escolaridad y número de hijos de la maestras de la muestra, se aplico un cuestionario (Anexo III).

4.9. PROCEDIMIENTO

La aplicación del instrumento se realizó por grupos, durante la impartición de un curso de actualización para el personal educativo de CADL. Se les solicitó su colaboración en la investigación y se les explicó que la información que proporcionasen sería anónima y manejada de forma confidencial.

A cada persona se le entregó un cuestionario de datos generales, así como dos Inventarios de Masculinidad y Femenidad; uno para evaluar el estereotipo femenino y uno para evaluar el estereotipo masculino. Una vez que contestaron el cuestionario de datos personales se les dieron las siguientes instrucciones para el llenado de los inventarios:

"A continuación encontrarán una lista de palabras que describen formas de ser de las personas, por ejemplo: racional, cariñoso o flojo. Les voy a pedir que utilicen esas palabras para describir las características típicas del **Hombre**. Le pondrán un número entre uno y siete, de acuerdo a que también crea que describa esa palabra la forma de ser del Hombre."

Después se explicaron los ejemplos que aparecen en los protocolos (ANEXO I) y se les solicitó que contestarán a todos los reactivos. El procedimiento para el segundo inventario fue el mismo, variando solamente en las instrucciones que utilizarán esas palabras para describir las características típicas de la **Mujer**.

Posteriormente se llevó a cabo la codificación de los datos generales obtenidos en el cuestionario, de acuerdo a la edad, el estado civil, el puesto, la escolaridad y el número de hijos.

La calificación de los Inventarios de Masculinidad y Femeidad, se realizó obteniendo los puntajes para las escalas de Masculinidad (Masc), Femeidad (Fem), Machismo (Mach), y Sumisión (Sum), por sujeto. Para ello se sumaron los valores de cada reactivo de la escala correspondiente y dividiendo el resultado entre 15 (total de reactivos por escala).

Una vez calificados los inventarios, se llevó a cabo la captura de datos en una base, en el programa SPSS, con el fin realizar el Análisis Estadístico de los Resultados.

4.10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, se obtuvieron las frecuencias de casos según las variables independientes (edad, estado civil y puesto), para lo cual la muestra fue dividida en grupos. Con base a la variable edad se obtuvieron 4 grupos; según el Estado Civil 3, y de acuerdo al puesto se dividió en 4. Así mismo se obtuvieron las frecuencias de acuerdo a los datos de escolaridad y números de hijos.

Después, se realizó el cruce de frecuencias entre variables, con el fin de obtener una aproximación al perfil de puesto del personal docente de CADI.

Posteriormente, se llevó a cabo la comparación de las Medias obtenidas en la Escala de Masculinidad, Femeidad, Machismo y Sumisión para hombres y mujeres, a través de la prueba de "t". Mientras que la comparación de Medias entre grupos, de acuerdo a las variables independientes, se realizó a través del análisis de varianza de una sola vía. Cuando la F fue significativa ($p < 05$) se realizaron comparaciones por medio de la prueba de Tukey.

Finalmente para determinar el estereotipo Femenino y Masculino de las maestras de la muestra, se tomo en cuenta las medianas de grupo para clasificar la forma en que calificaron a los hombres y mujeres en las escalas de

Masculinidad y Feminidad. De tal manera que una persona pudo calificar alto o bajo a un hombre y una mujer en estos rasgos con base a la Mediana del grupo. Así se clasificó el estereotipo de un hombre o una mujer como masculino, cuando el puntaje obtenido fue alto en masculinidad y bajo en feminidad. Y como un estereotipo femenino cuando se obtuvo un puntaje alto en la escala de feminidad y uno bajo en masculinidad. Y como androgino cuando fueron altos los puntajes en ambas escalas; mientras que indiferenciado cuando el puntaje fue bajo en la escala de feminidad y masculinidad.

Por último se elaboraron las conclusiones y discusión con base a los resultados obtenidos en este estudio y a los realizados por otros autores entorno al tema de los estereotipos de género.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

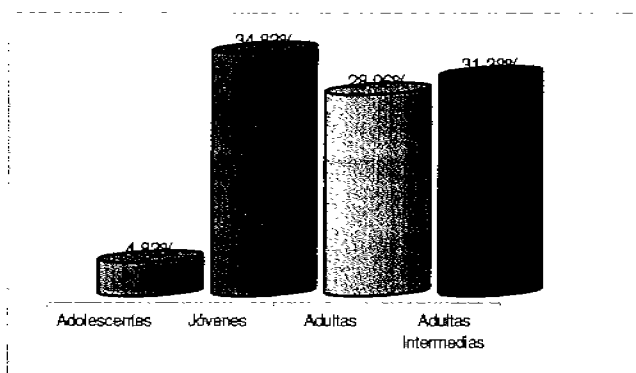
El presente capítulo se encuentra dividido en tres partes; en la Primera se describen algunas características generales de la muestra estudiada, así como los grupos en los que fue dividida de acuerdo a las Variables Independientes de esta investigación (Edad, Estado Civil y Puesto) y de los datos generales recabados (Escolaridad, Número de Hijos (as)). En la segunda se realizó una comparación de las frecuencias obtenidas entre variables y datos generales, la cual obedeció al interés de tener una aproximación del Perfil Profesional que posee el personal educativo que labora en CADI. Finalmente, en la tercera parte, se realizó la comprobación de la hipótesis planteada, para lo cual se llevo a cabo el análisis estadístico de los resultados obtenidos en las escalas del Inventario de Masculinidad y Femeidad (IMAFE).

5.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

En la presente investigación participaron un total de 290 maestras de CADI-DF. Con relación a la variable Edad el personal educativo, se ubicó en un rango de 18 a 66 años, obteniéndose una Media de 35 años y una Desviación Estándar de 11.4.

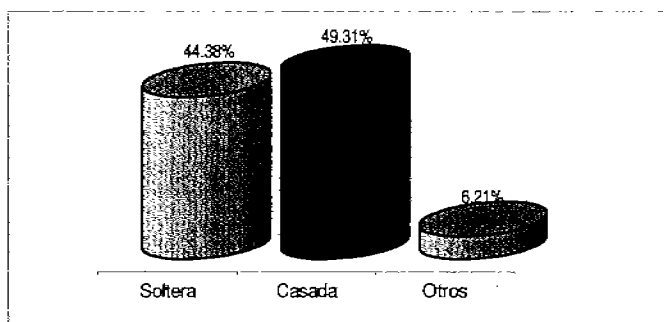
Debido al amplio rango de edad se decidió dividir la muestra en cuatro grupos, de acuerdo a las etapas de desarrollo propuestas por Lowe (1974) y Papalia (1985). El primer grupo lo conformaron las maestras, cuya edad se ubicó en el rango de edad de 18 a 20 años (*Adolescentes*), el segundo por quienes tenían entre 21 y 30 años (*Jóvenes*), el tercero por las mujeres entre los 31 y 40 años (*Adultas*), y finalmente el cuarto grupo lo conformaron las que tenían una edad entre 41 y 66 años (*Adultas Intermedias*). La anterior división se realizó con el objetivo de identificar si el encontrarse en un determinado periodo de desarrollo influye en los estereotipos de masculinidad y femineidad. El porcentaje obtenido para cada grupo se describe en la **Gráfica 1**.

GRÁFICA 1. EDAD



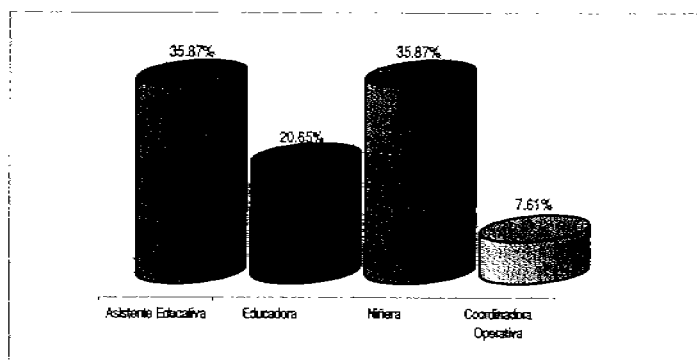
De acuerdo a la variable Estado Civil la muestra fue dividida en 3 grupos, el primero se conformó por aquel personal educativo que reportó ser Soltera, el segundo por las mujeres que registraron ser Casadas o vivir en Unión Libre, y el tercer grupo por quienes cuyo estado civil fue Viuda o Divorciada (Ver Gráfica 2). La conformación de grupos tuvo como fin realizar un análisis de resultados entre mujeres que vivían con una pareja en el momento de la aplicación y aquellas que no, para ver si dicha variable tiene influencia en los estereotipos de masculinidad y femineidad que tienen las maestras de CADI.

GRÁFICA 2. ESTADO CIVIL



Por otro lado, con relación a la variable Puesto, la muestra fue dividida en 4 grupos de acuerdo a las funciones desempeñadas en CADI, los cuales fueron: Niñera, Asistente Educativa, Educadora y Coordinadora Operativa. Cabe aclarar que para la presente investigación se consideró el puesto con base a las funciones desempeñadas por las maestras en el momento de la aplicación, y no así el nombramiento otorgado por DIF-DF, ya que frecuentemente este no se relaciona con dichas funciones. Por lo anterior los porcentajes representados en la **Gráfica 3**, fueron calculados sobre **276** casos, ya que el resto de la muestra no mencionó el puesto desempeñado, sino el nombramiento que tenían en el momento de la aplicación. Se encontró un porcentaje igual (35.87%) de Asistentes Educativas y de Niñeras, lo cual resulta relevante puesto que, 14.9% de las primeras, no contaban con un nombramiento de base dentro de la institución, pues se encontraba contratado por DIF-DF bajo el régimen de honorarios. Así mismo podemos afirmar que el 35.87% del personal de la muestra (Niñeras), no cuentan con una descripción formal de sus funciones en la Organización.

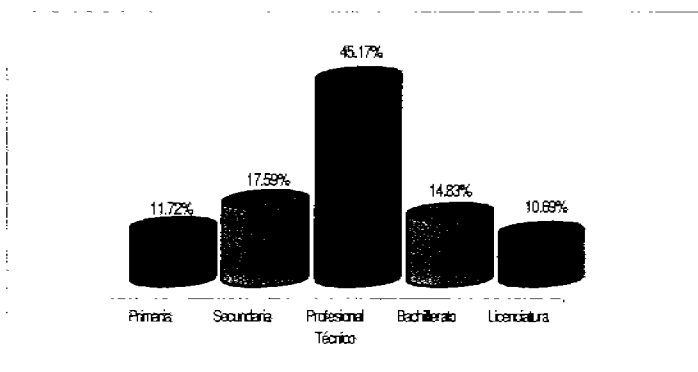
GRÁFICA 3. PUESTO



Con base a la Escolaridad, la muestra se dividió en cuatro grupos, según el nivel máximo de estudio reportado por las maestras de CADI. Como puede observarse en la **Gráfica 4**, aún cuando la escolaridad sería un requisito importante para el Perfil del Personal Educativo, ésta no parece haber sido tomada en cuenta en el momento de la selección, contratación o asignación de

funciones para dicho personal, pues el 29.3% del total de la muestra solo cuenta con el nivel básico de educación (Primaria y Secundaria).

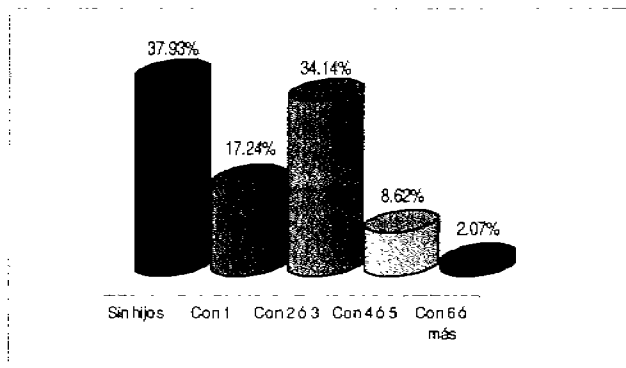
GRÁFICA 4. ESCOLARIDAD



Con relación al de número de hijos(as), se encontró que el 62.07% de las maestras participantes en el estudio tenían hijos(as), mientras que el 37.93% no tenían, así mismo se observó un rango de 1 a 8 hijos(as), por lo que se decidió no dividir la muestra solo en maestras con y sin hijos(as). De esta forma, la muestra se dividió en 5 grupos, quedando conformado el primer grupo por quienes no tenían hijos(as), el segundo por las maestras con 1 hijo(a), el tercero por aquellas que tenían de 2 ó 3 hijos(as), el cuarto las mujeres que reportaron tener 4 ó 5, y finalmente el quinto grupo se conformó por las que tenían 6, 7 u 8 hijos(as) (**Gráfica 5**).

Como se observa en la gráfica, a pesar de que las mujeres de la muestra se dedican al cuidado y educación de niños (as), más de la tercera parte de éstas no reportaron tener hijos o hijas en el momento de la aplicación.

GRÁFICA 5. NÚMERO DE HIJOS(AS)



5.2. COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS ENTRE VARIABLES

Por otra parte, al comparar las frecuencias entre las variables Edad y Estado Civil se obtuvo que el mayor porcentaje de mujeres Solteras (41.9%), se ubicó en el grupo de Jóvenes, mientras que el mayor porcentaje de mujeres casadas (35.7), y viudas o divorciadas se encontró en el de Adultas intermedias (72.2%). Ver **Tabla 1**.

TABLA 1. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Edad y Estado Civil

ESTADO CIVIL	EDAD								TOTAL
	Adolescentes		Jóvenes		Adultas		Adultas Intermedias		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Soltera	12	9.3	54	41.9	36	27.9	27	20.9	129
Casada	2	1.3	45	31.5	45	31.5	51	35.7	143
Otros	-	-	2	11.1	3	16.7	13	72.2	18
TOTAL	14		101		84		91		290

Según los resultados obtenidos en las frecuencias de las variables Edad y Puesto, parece que la edad si es un requisito tomado en cuenta para ocupar

el cargo de Coordinadora Operativa, ya que se observa que el mayor porcentaje (47.6%) de mujeres que ocupan dicho puesto se ubicó en la etapa de desarrollo de Adultez Intermedia. Hay que destacar que, el mayor porcentaje de maestras (53.5%) que se desempeñan como niñeras también se ubicó en esa etapa de desarrollo (**Tabla 2**).

Como puede observarse, no es muy clara la forma en que son asignadas las funciones al personal educativo de CADI, ya que al parecer, mientras se toma en cuenta la experiencia para ocupar el puesto de Coordinadora Operativa, parece dejarse de lado la condición física que debe tenerse para ocupar el de Niñera, pues como se recordara, en éste puesto se está a cargo de niños(as) del grupo de Lactantes, los cuales requieren de cuidados y atenciones que involucran una condición física óptima, por lo que sería recomendable que lo ocuparan personas más jóvenes.

En cuanto al resto de los puestos, tampoco parece ser tomado en consideración el requisito de Edad para la asignación de funciones, ya que son ocupados por personas en distintas etapas de desarrollo.

TABLA 2. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Edad y Puesto

PUESTO	EDAD								TOTAL
	Adolescentes		Jóvenes		Adultas Tempranas		Adultas Intermedias		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Niñera	1	1.0	18	18.2	27	27.3	53	53.5	99
Asistente Educativo	12	12.1	50	50.5	23	23.2	14	14.1	99
Educadora	1	1.8	26	45.6	21	36.8	9	15.8	57
Coordinadora Operativa	-	-	4	19.0	7	33.3	10	47.6	21
TOTAL	14		98		78		86		276

Con respecto a la comparación entre Edad y Escolaridad se encontró que el 85.3% del total de maestras con escolaridad Primaria y el 50.9% con

Secundaria es decir, con educación básica, se ubicaron en el grupo de Adultas Intermedias, es decir que en este caso se presentó a mayor edad, menor escolaridad. Sin embargo, a menor edad no correspondió mayor nivel educativo, pues ninguno de los casos ubicados en el rango de edad de 18 a 20 años se encontraba cursando alguna Licenciatura en el momento de la aplicación. Lo anterior puede deberse, entre otras causas, a la amplia difusión que actualmente tienen las carreras Técnicas, como es el caso de las relacionadas con la educación Temprana y Preescolar.

Además, de que podría influir las condiciones de contratación, como el tipo de nombramiento y la baja remuneración, en el porcentaje de maestras con una preparación profesional, pues a mayor preparación se esperaría la expectativa de mejores condiciones laborales.

Así mismo, el mayor porcentaje de maestras con escolaridad de Profesional Técnico (46.65%) y Bachillerato (41.9%) se ubicaron en la etapa de desarrollo de la Juventud. Y finalmente el 41.9% del personal educativo, cuyo nivel máximo de estudios es de Licenciatura, se presentó en el grupo de Adultas Tempranas (Ver **Tabla 3**).

TABLA 3. Comparación de las frecuencias obtenidas entre Edad y Escolaridad

ESCOLARIDAD	EDAD								
	Adolescentes		Jóvenes		Adultas Tempranas		Adultas Intermedias		TOTAL
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Primaria	-	-	3	8.8	2	5.9	29	85.3	34
Secundaria	2	3.9	8	15.7	15	29.4	26	50.9	51
Profesional técnico	7	5.3	61	46.6	44	33.6	19	14.5	131
Bachillerato	5	11.6	18	41.9	10	23.2	10	23.2	43
Licenciatura	-	-	11	35.5	13	41.9	7	22.6	31
TOTAL	14		101		84		91		290

Con relación a la Edad y el Número de hijos(as) se encontró que todas las mujeres de la muestra pertenecientes al grupo de adolescentes, así como el

mayor porcentaje (55.5%) de las maestras del grupo de Jóvenes no tienen hijos(as). En contraste, el 100% de los casos con 6 hijos o más se ubicaron en las maestras con un rango de edad de 41 a 61 años (Adultas Intermedias). Ver **Tabla 4**.

El hecho de que las maestras pertenecientes al grupo de adolescentes y jóvenes no tengan hijos, puede relacionarse a que muchas personas en estas etapas de desarrollo, deciden postergar su maternidad para dedicar estos años a educarse o a consolidar su profesión.

TABLA 4. Comparación de las frecuencias obtenidas entre Edad y Número de Hijos(as)

NÚMERO DE HIJOS(AS)	EDAD								TOTAL
	Adolescentes		Jóvenes		Adultas Tempranas		Adultas Intermedias		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Sin hijos (as)	14	12.7	61	55.5	22	20	13	11.8	110
Con un(a) hijo(a)	-	-	18	36	25	50	7	14	50
Con 2 ó 3 hijos(as)	-	-	21	21.2	35	35.4	43	43.4	99
Con 4 ó 5 hijos(as)	-	-	1	4	2	8	22	88	25
Con 6 ó más hijos(as)	-	-	-	-	-	-	6	100	6
TOTAL	14		101		84		91		290

De acuerdo a los resultados obtenidos en las variables Estado Civil y Puesto, se encontró que el mayor porcentaje de maestras solteras (54.5%) desempeña el cargo de Asistente Educativa; en tanto que el 61.9% de maestras casadas, ocupan el cargo de Coordinadora Operativa, y el 8.1% de maestras viudas o divorciadas, desempeñan el de Niñera (Ver **Tabla 5**).

Esto resulta congruente con lo obtenido del cruce entre las frecuencias de las variables Edad y Puesto, ya que como se recordará el 53.5% de mujeres que ocupan el Puesto de Niñera se ubicaron en la Etapa de desarrollo de Adulthood Intermedia; mientras que el 50.5% de maestras con el Puesto de Asistente Educativa se ubicaban en la etapa de desarrollo de la Juventud.

TABLA 5. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Estado Civil y Puesto

PUESTO	ESTADO CIVIL						TOTAL
	Soltera		Casada		Otros		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Niñera	36	36.4	55	55.5	8	8.1	99
Asistente Educativa	54	54.5	41	41.4	4	4.0	99
Educadora	27	47.4	28	49.1	2	3.5	57
Coordinadora Operativa	7	33.3	13	61.9	1	4.8	21
TOTAL	124		137		15		276

En el cruce de frecuencias obtenidas para el Estado Civil y la Escolaridad, se observó que los mayores porcentajes de las mujeres cuyo grado de escolaridad es Primaria (58.8%), Secundaria (52.9%), y Licenciatura (54.8%), reportaron ser casadas. Mientras que el mayor porcentaje de maestras con Bachillerato (60.5%) reportaron ser solteras. En cuanto a la maestras con una formación Profesional Técnica, se obtuvo un porcentaje igual (48.8%) de mujeres solteras y casadas. Lo cual parece indicar que no existe relación entre Estado Civil y Escolaridad. (Tabla 6).

TABLA 6. Comparación de las frecuencias obtenidas entre Estado Civil y Escolaridad

ESCOLARIDAD	ESTADO CIVIL						TOTAL
	Soltera		Casada		Otros		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Primaria	9	26.5	20	58.8	5	14.7	34
Secundaria	17	33.3	27	52.9	7	13.7	51
Profesional Técnico	64	48.8	64	48.8	3	2.3	131
Bachillerato	26	60.5	15	34.9	2	4.6	43
Licenciatura	13	41.9	17	54.8	1	3.2	31
TOTAL	129		143		18		290

Según los resultados obtenidos de la comparación entre las frecuencias obtenidas en Estado Civil y Número de Hijos(as), se observó que el 76.4% de

las maestras que no tienen hijos(as) son solteras, en tanto que el 78.8% de maestras que reportaron tener 2 ó 3 hijos(as), son casadas.

Las frecuencias obtenidas parecen indicar que, el Estado Civil no está relacionado con el tener o no hijos(as), puesto que se encontró un porcentaje idéntico (48%) de maestras casadas y solteras con un(a) hijo(a). No obstante, parece que si pudiese existir una relación entre Número de hijos y Estado Civil, ya que entre mayor sea el número de hijos que tienen las maestras del presente estudio, es mayor la probabilidad de que sean casadas. Lo que, puede deberse a que entre más hijos(as) se tengan, será mayor la necesidad de compartir la responsabilidad y los gastos de crianza, que éstos implican, con una pareja (**Tabla 7**).

TABLA 7. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Estado Civil y Número de Hijos(as)

Número de Hijos	ESTADO CIVIL						TOTAL
	Soltera		Casada		Otros		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Sin Hijos(as)	84	76.4	25	22.7	1	0.9	110
Con un Hijo(o)	24	48	24	48	2	4	50
Con 2 ó 3 Hijos(os)	12	12.1	78	78.8	9	9.1	99
Con 4 ó 5 Hijos(as)	8	32	12	48	5	20	25
Con 6 ó más Hijos(os)	1	16.7	4	66.6	1	16.7	6
TOTAL	129		143		18		290

Como puede observarse en la **Tabla 8**, los mayores porcentajes de personas sin hijos(as) (53.6%), con un hijo (52%), y con 2 ó 3 (41.4%), cuentan con una escolaridad de Profesional Técnico. Así mismo, el 100% de maestras con 6 hijos(as) o más, registraron tener la formación básica escolar (Primaria o Secundaria).

Con base a lo anteriores resultados, solo podemos concluir que a mayor número de hijos(as) es posible que corresponda un menor grado de estudios pero, no podemos afirmar que, dicho fenómeno sucede de manera inversa ya que a un mayor grado de estudios no corresponde un menor número de

hijos(as), pues como se observa, el 12% de maestras que indicaron tener 4 ó 5 hijos (as), cuenta con el grado máximo de estudios de Licenciatura.

TABLA 8. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Escolaridad y Número de Hijos(as)

Número de Hijos	ESCOLARIDAD										TOTAL
	Primaria		Secundaria		Profesional Técnico		Bachillerato		Licenciatura		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Sin Hijos	6	5.4	12	10.9	59	53.6	24	21.8	9	8.2	110
Con un Hijo	1	2	7	14	26	52	6	12	10	20	50
Con 2 ó 3 Hijos	15	15.2	23	23.2	41	41.4	11	11.1	9	9.1	99
Con 4 ó 5 Hijos	9	36	6	24	5	20	2	8	3	12	25
Con 6 ó más Hijos	3	50	3	50	-	-	-	-	-	-	6
TOTAL	34		51		131		43		31		290

De acuerdo a los resultados obtenidos entre Escolaridad y Puesto se encontró que la mayoría de las mujeres que ocupan los distintos puestos educativos, cuentan con un grado máximo de estudios de Profesional Técnico (Tabla 9).

Aunque lo anterior resulta consistente con las características generales de la muestra, pues como se recordará el mayor porcentaje (45.17%) del total de maestras presentaron éste nivel como el máximo de estudios, resulta interesante, observar, en la **Tabla 9**, que aún cuando se cuenten con funciones con distinto grado de responsabilidad, la escolaridad no es un obstáculo para ocupar el puesto de Asistente Educativa, Educadora, Niñera o Coordinadora Operativa.

Lo anterior se basa también en los resultados obtenidos por Montes (2000), en el estudio realizado para determinar el Perfil Psicológico de quienes ocupan el puesto de Coordinadoras Operativas en CADI, ya que si bien en la presente investigación no se encontraron casos con un nivel de escolaridad

básico, dicha autora reporta un total de 1 caso con Primaria y de 2 con secundaria, de las maestras que ocupan este puesto.

TABLA 9. Comparación de las frecuencias obtenidas entre Escolaridad y Puesto

PUESTO	ESCOLARIDAD										TOTAL
	Primaria		Secundaria		Profesional Técnico		Bachillerato		Licenciatura		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Asistente Educativa	4	4.0	13	13.1	54	54.5	21	21.2	7	7.1	99
Educadora	3	5.3	4	7.0	27	47.4	8	14.0	15	26.3	57
Niñera	24	24.2	30	30.3	36	36.4	9	9.1	-	-	99
Coordinadora Operativa	-	-	-	-	10	47.6	3	14.3	8	38.1	21
TOTAL	31		47		127		41		30		276

El 74.8% de la muestra reportó contar con alguna carrera, no obstante, debe considerado con reserva dicho dato, dados los resultados obtenidos entre el cruce de Escolaridad y Carrera, ya que también hubo casos de maestras con Primaria (20.5%) y con Secundaria (47.0%) que reportaron contar con ésta.

Esto puede deberse principalmente a que en distintos lugares, se ofrecía a la población en general Cursos Técnicos, que duraban entre tres y seis meses, de los cuáles algunos se relacionaban con la Educación Infantil. Tal era el caso de CEDEPECA y del Partido Revolucionario Institucional (PRI), en el año 1999, los cuáles proporcionaban constancias a quienes lo tomaban de "Asistentes Educativas". Este dato se encuentra basado en las constancias recabadas durante ese año, como parte de la documentación personal solicitada a las Asistentes Educativas de Nuevo Ingreso.

En el caso de las mujeres cuya escolaridad fue de Bachillerato, el 60.4% también reportó contar con una carrera, lo cual se puede deberse a que actualmente existen distintas instituciones educativas que ofrecen la opción de cursa una carrera técnica simultáneamente con el Bachillerato como es el caso

específico del Instituto Fleming, instancia educativa que ofrece la carrera de Educadora.

Con relación a esto último, es importante destacar que no todas las carreras (o cursos) reportados se encuentran relacionadas con la Educación Temprana (**Anexo IV**). Entre las carreras relacionadas con la Educación Infantil encontramos las de: Puericultista, Educadora y Asistente Educativa; así como las Licenciaturas de: Pedagogía, Psicología y Educación Preescolar. En tanto se consideraron como no relacionadas las de: Dietista, Enfermera, Secretaria, Trabajo Social, entre otras; así como las Licenciaturas de: Odontología, Derecho y Biología.

En la **Tabla 10**, se muestra el cruce de las frecuencias de las carreras relacionadas con la Educación Temprana con la de la variable Escolaridad, encontrándose que el solo el 8.8% del total de maestras con Primaria y el 29.4% con Secundaria, cuentan también con algún curso relacionado a la Educación Infantil. Es importante mencionar que estos datos no contemplan los cursos de capacitación brindados por DIF-DF a su personal, ya que estos se imparten al personal educativo sin considerar su escolaridad.

En contraste, el mayor porcentaje de maestras con escolaridad de Profesional Técnico (60.3%), Bachillerato (55.8%) y Licenciatura (67.7%) si cursaron alguna carrera vinculada con la Educación Infantil. Es decir a mayor escolaridad mayor probabilidad, de que las maestras de la muestra, cuenten con alguna carrera relacionada con la Educación Infantil.

TABLA 10. Comparación de las frecuencias obtenidas de acuerdo a la Escolaridad y las Carreras o Cursos relacionados(as) con la Educación Temprana

CARRERA	ESCOLARIDAD										TOTAL
	Primaria		Secundaria		Profesional Técnico		Bachillerato		Licenciatura		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Asistente Educativa	3	4.5	14	20.9	41	61.2	9	13.4	-	-	67
Educación Preescolar	-	-	-	-	2	18.2	1	9.1	8	72.7	11
Educadora	-	-	-	-	3	50	2	33.3	1	16.7	-
Pedagogía	-	-	-	-	-	-	-	-	9	100	-
Psicología	-	-	-	-	-	-	-	-	3	100	-
Puericultista	-	-	1		33		12		-	-	46
TOTAL	3		15		79		24		21		142

De acuerdo al Puesto desempeñado, encontramos que el mayor porcentaje de maestras que se desarrollan las funciones de Asistente Educativa (56.9%), Niñera (39.4%) y Coordinadora Operativa (69.2%) cuentan con alguna carrera o curso de Asistente Educativa, en tanto que el 20% de las Educadoras cuentan con la de Puericultista (**Tabla 11**).

TABLA 11. Comparación de las frecuencias obtenidas según el Puesto y las Carreras o Cursos relacionados(as) con la Educación Temprana

CARRERA	PUESTO								TOTAL
	Asistente Educativa		Educadora		Niñera		Coordinadora Operativa		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Puericultista	17	38.6	13	29.5	12	27.3	2	4.5	44
Asistente Educativa	29	43.9	7	10.6	27	40.9	3	4.5	66
Educación Preescolar	4	36.4	5	45.4	-	-	2	18.2	11
Psicología	-	-	2	66.7	-	-	1	33.3	3
Pedagogía	-	-	3		-	-	5	62.5	8
Educadora	1	16.7	3		-	-	2	33.3	6
TOTAL	51		33		39		15		138

Al realizarse el cruce entre el Número de Hijos(as) y el Puesto, se encontró que el mayor porcentaje (46.5%) de maestras sin hijos(as), desempeñan el puesto de Asistente Educativa; así como el 41.6% de las quienes tenían un hijo(a). En tanto el 43.5% de quienes reportaron tener 2 ó 3 hijos, el 58.3% de las maestras con 4 ó 5, y el 100% de aquellas que registraron tener de 6 ó más hijos(as), ejercen las funciones de Niñera (Tabla 12).

Como se puede observar dichos datos se relacionan nuevamente con la edad y por tanto el periodo de desarrollo que prevalece entre las personas que ocupan tanto el Puesto de Asistente Educativa como el de Niñera, pues como se recordará el 50.5% del total de personas que ocupan el primer puesto, se ubicaron en la etapa de desarrollo de la Juventud, mientras que 53.5% de las que ocupan el de niñera pertenecen a la de Adultas Intermedias.

TABLA 12. Comparación de las frecuencias obtenidas en las variables Puesto y Número de Hijos(as)

NÚMERO DE HIJOS(AS)	Puesto								TOTAL
	Asistente Educativa		Educadora		Niñera		Coordinadora Operativa		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Sin hijos	49	46.2	29	27.4	25	23.6	3	2.8	106
Con 1 hijo(a)	20	41.6	7	14.6	14	29.2	7	14.6	48
Con 2 o 3 hijos (as)	25	27.2	19	20.6	40	43.2	8	8.7	92
Con 4 o 5 hijos(as)	5	20.8	2	8.3	14	58.3	3	12.5	24
Con 6 ó más hijos	-	-	6	100	-	-	-	-	6
TOTAL	99		57		99		21		276

5.3. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL INVENTARIO DE MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD (IMAFE)

En esta parte, se presenta el análisis estadístico realizado a los resultados obtenidos en las cuatro escalas del Inventario de Masculinidad y Femeidad (IMAFE) para conocer cuáles son los Estereotipos Femenino y

Masculino que presentan las maestras de CADI, así como determinar si influyen en éstos la edad, el estado civil y el puesto.

En primer lugar se realizó una comparación de Medias, a través de la prueba de "t", de las Escalas de Masculinidad (Masc), Femenidad (Fem), Sumisión (Sum) y Machismo (Mach), de los 2 Inventarios aplicados. Tal comparación se realizó con el fin de determinar los Estereotipos Femenino y Masculino que poseen las maestras de CADI.

De manera general, las mujeres de la muestra obtuvieron una Media mayor para el **Estereotipo Femenino** en las Escalas de Masculinidad y Femenidad. Es decir que las maestras atribuyen más a las **Mujeres** rasgos considerados tradicionalmente como masculinos: seguridad en sí misma, competitividad, independencia, racionalidad, valentía, etc. Al igual que aquellos considerados tradicionalmente femeninos: afectividad, comprensión, cooperación, generosidad, sensible a las necesidades de los demás, entre otros.

Mientras que con relación al **Estereotipo Masculino**, atribuyeron más a los **Hombres** características de Sumisión (consideradas tradicionalmente femeninas) tales como: conformismo, dependencia, pasividad, resignación, indecisión, etc. Además de considerarlos con más rasgos de Machismo (masculinos) es decir, más dominantes, individualistas, autoritarios e incomprensivos que las mujeres.

Cabe destacar que las diferencias entre las cuatro Escalas para ambos Estereotipos fueron significativas ($p < .05$), por lo que se puede decir que las mujeres de la muestra atribuyeron más características favorables socialmente a las Mujeres, en comparación a las que atribuyeron a los Hombres. Con base a lo anterior se rechaza la hipótesis de trabajo nula, ya que los estereotipos femenino y, masculino que tienen las maestras de CADI-D.F. no son tradicionales.

TABLA 13. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Masculino y Femenino

ESCALAS	ESTEREOTIPO FEMENINO	ESTEREOTIPO MASCULINO	t'	P <
Masc	4.9	4.4	8.38	.000
Fem	5.7	3.9	23.7	.007
Mach	3.2	4.3	-16.658	.000
Sum	2.9	3.2	-3.439	.000

Por los resultados anteriores, se decidió obtener la clasificación de los grupos individuales propuesto por Spence y cols. (1979 cit. en Lara-Cantú, 1993). Este consiste en usar las medianas del grupo en Masculinidad, Femenidad, como puntos de corte, de tal manera que una persona pudo calificar como "alto" o "bajo" a los hombres y las mujeres en dichas escalas, según si su media es superior a la mediana del grupo. Posteriormente estas calificaciones sirven para clasificar a una persona como **masculina**, cuando su puntaje en masculinidad es alto y el de femineidad es bajo; como **femenina**, si su puntaje en masculinidad es bajo y en femineidad es alto; como **andrógina**, si su puntaje es alto en ambas , y finalmente como **indiferenciada** si su puntaje es bajo en ambas.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos, con base a esa clasificación, el mayor porcentaje (39.3%) de la muestra considera a las **Mujeres** como **andróginas**, por lo tanto le atribuyen como características típicas tanto aquellas tradicionalmente masculinas, al igual que las consideradas como femeninas (**Tabla 14**).

En tanto a los **Hombres**, el mayor porcentaje (33.1%) de las maestras de CADI, los clasifíco como **Indiferenciados**, pues les otorgaron bajas puntuaciones tanto en las escalas de Masculinidad como en la de Femenidad.

TABLA 14. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Masculino y Femenino

CLASIFICACIÓN	ESTEREOTIPO FEMENINO		ESTEREOTIPO MASCULINO	
	Fr	%	Fr	%
Femenino	38	13.1	43	14.8
Masculino	51	17.6	57	19.7
Andrógino	114	39.3	94	32.4
Indiferenciado	87	30.0	96	33.1
TOTAL	290	100	290	100

Por otro lado, para determinar si existían diferencias significativas entre las Medias entre los grupos se realizó un análisis de varianza de una vía, para las variables de Edad, Estado Civil y Puesto.

Con relación a la variable Edad, no se encontraron diferencias significativas en las Medias de las cuatro escalas, entre los grupos de Adolescentes, Jóvenes, Adultas y Adultas intermedias. Lo cual parece indicar que la edad, no influye en el Estereotipo Femenino que tienen las maestras de CADI (Tabla 15).

TABLA 15. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Femenino según la variable Edad

ESCALAS	EDAD				F	P <
	Adolescentes	Jóvenes	Adultas	Adultas Intermedias		
Masc	5.0	4.8	4.9	4.9	.525	.665
Fem	5.8	5.7	5.7	5.6	.621	.602
Mach	3.1	3.3	3.1	3.1	.528	.650
Sum	3.0	3.1	3.0	3.0	.800	.495

Con relación a la comparación realizada entre las Medias obtenidas entre los grupos de la variable Estado Civil, tampoco se encontraron diferencias significativas. Por lo tanto tampoco parece que influya el ser soltera, casada, vivir en unión, ser divorciada o viuda, en el Estereotipo Femenino que presentan las maestras de CADI (Tabla 16).

TABLA 16. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Femenino según la variable Estado Civil

ESCALAS	ESTADO CIVIL			F	P <
	Soltera	Casada	Otros		
Masc	4.8	5.0	4.8	2.7	.070
Fem	5.7	5.7	5.6	.226	.798
Mach	3.1	3.2	3.1	.169	.845
Sum	3.0	2.9	3.1	.731	.482

Por otra parte, tampoco se encontraron diferencias significativas entre las Medias obtenidas, en los grupos de la variable Puesto. Por lo tanto, no existieron diferencias en el Estereotipo Femenino de acuerdo a las funciones

que se desempeñan las mujeres dentro de CADI. Es decir que, las Niñeras, Asistentes Educativas, Educadoras y Coordinadoras Operativas presentaron un Estereotipo muy similar de las **Mujeres (Tabla 17)**.

En las **Tablas 15, 16 y 17**, se observan las **Medias** más altas para la Escala de Femeinidad, mientras que las **Medias** más bajas se observaron en las Escala de Sumisión. Con base, a estos resultados podemos decir que en general no se observo un estereotipo tradicional pues si bien las maestras atribuyen mayormente características femeninas a las mujeres, les atribuyen en menor grado características de sumisión, las cuales como se expuso en el marco teórico se relaciona típicamente con el Estereotipo Femenino.

TABLA 17. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Femenino según la variable Puesto

ESCALAS	PUESTO					
	Niñera	Asistente Educativa	Educadora	Coordinadora Operativa	F	P <
Masc	4.9	4.8	4.9	5.2	.938	.423
Fem	5.6	5.7	5.8	5.9	1.457	.227
Mach	3.2	3.1	3.2	2.9	.641	.589
Sum	3.0	3.1	2.9	2.7	1.497	.216

Con relación al Estereotipo Masculino, en la variable Edad, también se observaron medias similares entre los grupos de maestras pertenecientes a distintas etapas de desarrollo. Lo cual indica que a pesar de la distancia generacional entre el personal educativo, este posee un Estereotipo muy parecido de los **Hombres (Tabla 18)**.

TABLA 18. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Masculino según la variable Edad

ESCALAS	EDAD				F	P <
	Adolescentes	Jóvenes	Adultas	Adultas Intermedias		
Masc	4.7	4.4	4.3	4.3	.884	.450
Fem	4.1	3.8	4.0	3.9	.607	.611
Mach	4.4	4.4	4.3	4.3	.238	.870
Sum	3.1	3.2	3.1	3.2	.236	.871

En cuanto a la variable Estado Civil, sólo se encontraron diferencias significativas ($F= 3.0$ $p <.050$) en la Escala de Femenidad para el grupo de mujeres solteras, casadas y otros, con relación al Estereotipo Masculino. En esta escala, la Menor Media se ubicó en el grupo de maestras divorciadas y viudas, es decir que estas atribuyeron menos características tradicionalmente femeninas a los hombres, en comparación a las atribuidas por mujeres casadas y con otros estados civiles (Tabla 19).

De acuerdo a la Prueba de Tukey, los grupos que difirieron significativamente ($p <.050$) fueron los de las mujeres casadas y solteras.

TABLA 19. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Masculino según la variable Estado Civil

ESCALAS	ESTADO CIVIL			F	P <
	Soltera	Casada	Otros		
Masc	4.4	4.4	4.1	1.4	.242
Fem	3.7	4.1	3.8	3.0	.050
Mach	4.5	4.2	4.2	2.1	.125
Sum	3.2	3.1	3.4	2.0	.141

Finalmente en la comparación de Medias para el Estereotipo Masculino, entre las maestras que desempeñan distintas funciones dentro de CAD, solo se encontraron diferencias significativas ($F= 3.66$, $p < .006$), en la Escala de Masculinidad. En esta Escala, la menor Media la reportaron las maestras con el Puesto de Niñeras (Tabla 20).

Los grupos que difirieron significativamente ($p < .05$), de acuerdo a la prueba de Tukey, fueron los de las mujeres con los puestos de Niñera, Educadora y Coordinadora Operativa.

TABLA 20. Comparación de las Medias obtenidas en las Escalas del IMAFE para el Estereotipo Masculino según la variable Puesto

ESCALAS	PUESTO				F	P <
	Niñera	Asistente Educativa	Educadora	Coordinadora Operativa		
Masc	4.2	4.4	4.6	4.8	4.9	.002
Fem	3.9	3.9	4.0	4.3	.893	.445
Mach	4.3	4.4	4.3	4.2	.151	.929
Sum	3.3	3.1	3.2	2.9	1.92	.127

Como se puede observar en general, existe un Estereotipo Masculino similar entre las maestras en distintas etapas de desarrollo, en tanto que existen algunas diferencias en éste con relación al Estado Civil y el Puesto que desempeñan las maestras de CAD.

Con base a lo anterior se rechaza parcialmente la hipótesis estadística nula, es decir que si existen diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo femenino y masculino de maestras con distinto puesto y estado civil, ya que se encontraron diferencias significativas ($F= 3.0$ $p < .050$) en la Escala de Femenidad con relación a la variable estado civil; así como en la Escala de Masculinidad ($F= 3.66$, $p < .006$) según la variable puesto.

En el siguiente capítulo se realizará la discusión de los resultados presentados, con base a lo reportado en otros estudios que han explorado los Estereotipos Masculino y Femenino en muestras de distintas características. Y finalmente se expondrán las conclusiones de la presente investigación, así como las sugerencias para próximos estudios.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se recordará uno de los objetivos de la presente investigación fue obtener una aproximación al Perfil Profesional que posee el personal educativo que labora en CADI. Por tal motivo el primer análisis realizado es el relacionado con las características de sexo, edad, estado civil, escolaridad y número de hijos que presentaron las maestras que conformaron la muestra, y las funciones que desempeñaban (puesto).

Respecto al sexo de la muestra, se decidió realizarla exclusivamente con mujeres por la prácticamente nula presencia de personal educativo masculino, pues actualmente en CADI, solo 2 hombres ocupan el puesto de Coordinador Operativo.

Con relación a lo anterior, resulta hasta lógica la escasa presencia de personal masculino, ya que socialmente existe un marcado estereotipo respecto a las carreras de Educación Infantil, pues se cree que son exclusivamente para mujeres. En este caso se perciben a estas carreras como una extensión del rol de madre, ya que las actividades que se realizan se relacionan con proporcionar cuidado a niñas y niños, actividad calificada como femenina.

Este estereotipo, es incluso reforzado a través de las campañas de publicidad, en los medios masivos de comunicación, de las instituciones que imparten las carreras como la de Asistente Educativa, pues son dirigidas solamente a la población femenina. Un claro ejemplo de ello es el eslogan utilizado por el Instituto Fleming, el cual es "Estudia una carrera hecha para mujeres, una carrera tierna".

Aún cuando, Palencia (1999), afirma que se ha podido ver que cada vez hay más varones en la escuela de Educadoras, ese dato no se ha visto

reflejado en CADI, ya que hasta el momento el 100% del personal dedicado a la impartición de clases, sigue estando compuesto por mujeres.

Por otra parte, las funciones que desempeñan los hombres que laboran en CADI, también empalman con el estereotipo tradicional masculino descrito en el marco teórico, puesto que las actividades que realizan son las que tienen que ver con oficios de reparación y mantenimiento de instalaciones. Mientras que los hombres que se desenvuelven en puestos educativos son aquellos que llevan a cabo funciones directivas. Lo anterior coincide con las estadísticas mencionadas por Anacona (1999), que indican que por cada 4 mil 799 educadoras en el Estado de Jalisco, hay 42 hombres, de los cuales más del 20% ocupan altos cargos.

Otro de los estereotipos que obstaculiza una mayor presencia de personal educativo masculino en las Estancias Infantiles es la idea arraigada, de que el abuso sexual contra niños y niñas proviene en su mayoría de caso de hombres, por lo que se prefiere mantener cierta distancia entre los y las menores de los hombres.

Con base a lo anterior podemos concluir que la prevalencia de mujeres en la población educativa de CADI, ésta fundamentalmente basada en los estereotipos de género, pues de acuerdo a las ideas preconcebidas con respecto a los roles que deben ocupar hombres y mujeres es como se designan frecuentemente las funciones de trabajo, en lugar de fundamentarse en una selección de personal de acuerdo a la presencia de características de personalidad que favorezcan en su educación a niños y niñas.

En relación con la edad de las maestras de CADI, de acuerdo a los resultados obtenidos, la edad de las maestras de CADI oscila entre 18 y 66 años de edad, es decir que existe personal perteneciente a distintas generaciones. De esta manera, el mayor porcentaje (34.93%) se ubicó en la

etapa de desarrollo de la juventud, aunque también se encontró un alto porcentaje (31.28%) de personas adultas intermedias.

Los anteriores porcentajes pueden ser explicados según las circunstancias de contratación de dicho personal. En el caso de las maestras jóvenes, y como ya se había mencionado, fueron contratadas durante el año de 1999, a través de un proceso de selección preestablecido. Los requisitos que debían presentar las candidatas a ingresar a CADI, fueron: contar con una carrera relacionada con la Educación Infantil (Asistentes Educativas, Puericultista o Educadora) y aprobar un examen de conocimientos en Educación Inicial. Este proceso de Selección fue realizado por el personal Técnico Educativo de la Subdirección de CADI, en aquel año Jefatura de Unidad Departamental.

A pesar de que la edad no se consideró como un requisito, las candidatas que se presentaron, se ubicaban principalmente en la etapa de desarrollo de la Juventud. Una de las causas de éste fenómeno puede ser la difusión que actualmente tienen las carreras técnicas entre los y las jóvenes.

En el caso del alto porcentaje de maestras de mayor edad, y que también presentó un bajo grado de escolaridad, se puede atribuir a que en los inicios de los Centros Infantiles, se convocó al personal de DIF a incorporarse a laborar en estos. Cabe mencionar que lo anterior, no consideró la formación o grado escolar de las mujeres que se incorporaron como maestras.

En resumen, con relación a la variable edad, al parecer en la mayoría de los casos no ha sido considerada tampoco como determinante para pertenecer al personal educativo de CADI u ocupar un puesto determinado.

En el caso de la variable civil, también se encontró un porcentaje similar de maestras solteras (43.38%) y casadas (49.31%). Con relación a esto, a pesar del número de maestras entre las edades de 21 y 30, resulta alta la

cantidad de maestras solteras. Este fenómeno puede explicarse en razón de que hoy en día muchas mujeres prefieren dar prioridad a su carrera profesional, postergando de ésta manera su decisión de matrimonio, pues en ocasiones lo visualiza como un obstáculo para el triunfo profesional.

De esta manera, se puede concluir que es indistinto el Estado civil que se tenga para pertenecer al personal educativo de CADI.

En cuanto al puesto que ocupan las maestras de CADI, los resultados obtenidos, indican que un considerable porcentaje de maestras no cuentan con un nombramiento de base dentro de CADI, puesto que el 35.87%, desempeñan el puesto de Asistente Educativa. Es decir, que se trata de personal contratado por el régimen de honorarios, bajo el cuál no gozan de las mismas prestaciones (días económicos, servicio médico, derecho a aguinaldo, entre otras), como trabajadoras del DIF-D.F.

Así mismo, destaca el hecho de que sí bien el mismo porcentaje, tiene un nombramiento de base, con el puesto de niñera, éste no cuenta con la descripción formal de sus funciones en el Manual Operativo de CADI, aún cuando ese puesto existe como categoría en la plantilla de personal.

En conclusión, la mayor parte de personal educativo, de acuerdo a las funciones descritas en el Manual Operativo (Asistente Educativa) y desempeñan funciones de apoyo en la labor educativa. Este dato resulta interesante, al señalar que existe un mayor número de maestras con funciones educativas de apoyo, en comparación al número de maestras responsables de la impartición de clases. Aunque, en la cotidianidad muchas mujeres desempeñan sus funciones de acuerdo a las necesidades de los Centros, y no con base a lo descrito formal u operacionalmente.

En el caso de la escolaridad, de acuerdo a los resultados obtenidos el mayor porcentaje de maestras cuenta con una formación Profesional Técnica

(45.7%), mientras que el 29.3% solo cuenta con la educación Básica (primaria y/o secundaria).

Desgraciadamente, por los criterios antes mencionados con relación a los procedimientos iniciales de contratación o designación de tareas al personal educativo de CADI, solamente el 48.9% del total de la muestra reportó tener algún curso o carrera relacionada con la Educación Infantil.

Cabe destacar que entre el personal de mayor edad y menor escolaridad, DIF no tiene más opción que llevar a cabo programas emergentes de capacitación para cubrir las limitaciones en cuanto a formación, puesto que este personal difícilmente podría ser reubicado sin que parta de él dicha petición, pues se trata de personal de base sindicalizado.

Los anteriores resultados, sobre la poca importancia que se ha dado a la escolaridad que tienen las maestras de CADI, parecen derivarse también del estereotipo tradicional femenino. Pues se deduce la idea de que por haber nacido mujeres, intrínsecamente éstas cuentan con los elementos o conocimientos para educar a niñas y niños; sin importar las características personales que éstas puedan presentar.

Y con relación al número de hijos e hijas que tiene las maestras, también se encontraron datos que divergen entres sí, pues el rango va de 0 a 8 hijos(as). El 37.83%, de maestras a pesar de dedicarse al cuidado de niños y niñas, no reportaron tener hijos. Estos datos pueden derivarse del hecho de que muchas mujeres, principalmente en las etapas de desarrollo de la juventud, deciden postergar su maternidad para dedicarse a educarse o consolidar su profesión.

De manera general, podemos concluir que no existe un perfil definido con relación a la edad, estado civil, la escolaridad o número de hijos del personal Educativo, a pesar de que en el Manual de Organización de CADI,

cada uno de los puestos del personal Educativo (excepto el de Niñera), cuenta con una serie de objetivos y funciones específicas, en las que claramente se encuentran explícitos distintos grados de responsabilidades, así como de jerarquías organizacionales.

De acuerdo a Montes (2003), en muchas ocasiones para determinar en un perfil profesional la edad, el género y la escolaridad, entre otros, se justifica más en uso y costumbres que en un hecho objetivo. En el caso particular de CADI-D.F., para la contratación o asignación de personal educativo, no se ha utilizado un perfil preestablecido, dado que las características de contratación son determinadas circunstancialmente. Aunque como ya se ha analizado, la determinación del perfil del personal educativo parece estar influenciado con base al estereotipo tradicional femenino.

En cuanto a los resultados obtenidos, respecto al principal objetivo de la presente investigación que fue conocer cuáles son los Estereotipos Femenino y Masculino que tiene las maestras de CADI, y determinar si influyen en estos la edad, el estado civil y el puesto, podemos afirmar que no son tradicionales los Estereotipos Femenino y Masculino que tienen las maestras de la muestra, puesto que en general calificaron a las mujeres con más rasgos masculinos que a los hombres; y también calificaron a éstos últimos como más sumisos en comparación a las mujeres.

Lo anterior contrasta, con los resultados obtenidos por Lara-Cantú (1990, 1999), con relación a sus investigaciones sobre estereotipos en distintas poblaciones, ya que de acuerdo a sus hallazgos las personas de sus muestras tendieron a considerar con más rasgos Masculinos Autoafirmativos y Masculinos Agresivos (Machismo) a los hombres, mientras que las mujeres fueron consideradas como más Femeninas Afectivas y Femeninas Sumisas (Sumisión). Además, sus resultados indican que las mujeres tienden a calificar más positivamente al hombre, o que les atribuyen más rasgos favorables, de los que se atribuyen a sí mismas.

Sin embargo, lo reportado en el presente estudio coincide con los hallazgos de Tamayo y Tamayo (1992), ya que al explorar los estereotipos del hombre y la mujer, encontró que el autoestereotipo de las mujeres no estaba compuesto, tan solo por rasgos expresivos (orientados a las relaciones interpersonales). De manera, que el estereotipo femenino presentaba tanto rasgos instrumentales (relacionados a la obtención de metas) como rasgos expresivos. De acuerdo a éstos autores, sus resultados pueden reflejar el doble papel de profesional y ama de casa características de la mujer actual. Lo cual se relaciona con las características generales de la muestra estudiada de maestras de CADI.

El cambio en el Estereotipo Femenino, tal vez se derive del cambio de roles de las mujeres, ya que muchas de ellas hoy por hoy ejercen un papel importante en la toma de decisiones, como proveedora económica de su familia. De tal forma que podemos afirmar que en éste caso, a pesar de que las maestras ejercen un trabajo como identificado como una extensión de rol de madres, al cargo del cuidado de niñas y niños; el ser personas que participan activamente en el aspecto económico de sus familias ha tenido como consecuencia un cambio sobre las características adjudicadas a las mujeres de pasividad, dependencia y sumisión.

Los porcentajes obtenidos por las mujeres de la muestras, en la clasificación de mujeres y hombres como personas **Masculinas**, **Femeninas**, **Androginas**, **Indiferenciadas**, también se relaciona con los hallazgos anteriores. El mayor porcentaje de maestras consideró a las **mujeres** como **Androginas**, es decir que las perciben altamente afectuosas, compasivas, cariñosas, sensibles a las necesidades de los demás, pero también como seguras de sí mismas, analíticas, hábiles para dirigir y reflexivas.

Mientras que a los **hombres** los calificaron como **Indiferenciados**, por lo tanto también les atribuyen características tanto femeninas como masculinas, sin embargo les otorgaron un menor puntaje en ambas escalas.

Estos resultados, también difieren con lo reportado por Lara- Cantú (1989), al estudiar los rasgos masculinos y femeninos en parejas, a través de la autodescripción y descripción del cónyuge; pues las mujeres que participaron en esa investigación si bien calificaron como andróginas a un número similar de mujeres, que indiferenciadas y femeninas, se observó significativamente que calificaron a las mujeres como menos masculinas. En tanto que en esta investigación el menor porcentaje se ubicó en la categoría de Femenina.

La relevancia de éstos resultados radica en que como se mencionó en el marco teórico, se ha observado que con frecuencia las personas **Androgínias**, presentan mayor autoestima, flexibilidad y ajuste emocional, por lo que tienden a poseer una mejor salud mental, en comparación con aquellas personas que obtienen altas calificaciones en las escalas de Sumisión y Machismo. Así que, al percibir a las mujeres con un equilibrio entre características relacionadas con la obtención de metas y con las relacionadas con las relaciones interpersonales, sin duda influirá positivamente en su autoconcepto.

En cuanto a la comparación de las Medias entre grupos, de acuerdo a las variables independientes de Edad, Estado Civil y Puesto, no se encontraron diferencias significativas para el Estereotipo Femenino. Es decir que, al parecer a pesar de la distancia generacional, de la diferencia entre estado civil y las funciones, que tienen las maestras de CADI, éstas poseen un **Estereotipo Femenino** muy similar.

Y con relación al **Estereotipo Masculino** sólo se encontraron diferencias significativas en la escala de Femeinidad en la variable Estado Civil, ya que las mujeres solteras atribuyeron menos características tradicionalmente femeninas a los hombres. Dado que las mujeres con divorciadas y viudas,

obtuvieron también una Media similar, parece ser que las mujeres con pareja (casadas) les atribuyen más características femeninas positivas, a los hombres.

También se encontraron diferencias significativas en la escala de masculinidad. La menor Media registrada, se ubicó con el puesto de niñera, ya que estas mujeres califican con menos rasgos masculinos a los hombres, en comparación a las mujeres de otros puestos.

Con base a los hallazgos expuestos, podemos concluir que no se encontró evidencia sobre la influencia de las variables de edad, estado civil y puesto en el **Estereotipo Femenino**. Mientras que el **Estereotipo Masculino**, sólo existen algunas diferencias en con relación al Estado Civil y el Puesto que desempeñan las maestras de CADi.

CONCLUSIONES

Con relación a los hallazgos del Perfil Profesional que presentan las maestras de CADi, podemos concluir que para el logro del objetivo general de estos centros, que es proporcionar una educación integral a los niños y niñas que asisten a ellos, es menester que:

La selección de personal educativo se base en los objetivos educativos que desea alcanzar DIF-D.F; además de incluir una evaluación técnica de conocimientos sobre educación infantil, así como de una evaluación psicológica que identifique rasgos de personalidad favorables para trabajar con niñas y niños.

Se cuenten con perfiles profesionales de acuerdo a las funciones descritas en el Manual Operativo de CADi.

Realizar la actualización de las funciones y puestos que aparecen en el manual Operativo de CADi, con base a las tareas que realmente realiza el personal.

Se proporcione una capacitación sistemática a aquellas maestras que no cuenten con una formación formal en el cuidado de niñas y niños.

En cuanto estereotipo femenino y masculino que presentaron las maestras de CADt, se concluye que son estereotipos no tradicionales, puesto que de manera general atribuyen tanto a hombres como a mujeres, características típicamente calificadas como masculinas y femeninas. Esto favorece principalmente en dos vertientes a las mujeres que participaron en el estudio:

En lo personal: Pues el percibir a las mujeres y por ende así mismas como Androginas, les permite adaptarse fácilmente a un mayor número de situaciones, lo cual también se verá reflejado en su propia salud.

En su ejercicio profesional: Ya que de manera consciente, permitirá que los niños y niñas reproduzcan o presenten conductas que no necesariamente sean las correspondientes a los estereotipos femenino y masculino. Además de que posiblemente muestre mayor aceptación a programar actividades educativas que propicien la equidad de género entre niños y niñas

Finalmente podemos concluir que, se alcanzaron los objetivos de la investigación, ya que en primera instancia se describió y analizó el Perfil Profesional que presenta el personal educativo de CADt. Así mismo se logró identificar los estereotipos femenino y masculino que presentan, e incluso la influencia de éstos en la designación de funciones dentro de esa institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acuña, L. (1991). **Estructura factorial de Inventario de Roles Sexuales de Bem de México: roles sexuales y su relación con el autoconcepto.** Tesis Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
2. Alegría, A. (1981). **Sicología de las Mexicanas.** México: Diana.
3. Anacona, A. (1999). Los hombres en la Educación Preescolar. **Gaceta Universitaria**, 168, 7.
4. Aswek, S. & Ross, C. (1991) **Los chicos no lloran: El sexismo en la educación.** España:
5. Barbera, E. (1998). **Psicología del Género.** España: Ariel Psicología.
6. Bedolla, P., et. al. (comp.) (1993). **Estudios de Género y Feminismo II.** México: UNAM-Fontorama.
7. Benería, L. (1986). **The Crossroad of class an gener**, citado en López, F. Desarrollo Afectivo y Social. España: Psicología Pirámide.
8. Benería, L. & Roldán, M. (1987), citado en Paz, L. **La televisión como instancia socializadora en la construcción de género en los niños (as).** Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
9. Bustos, O. (1986). Algunas consideraciones acerca de los papeles y estereotipos femeninos proyectados en los medios masivos de comunicación. **Universidad**, 31/32, 3-9.

10. Bustos, O. (1989). **Impacto y percepción en adolescentes (de ambos sexos) y madres de familia, de los mensajes e imágenes proyectados en telenovelas.** Estudios de Género y Feminismo I. UNAM- Fontorama.
11. Bustos, O. (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. **Antología de la Sexualidad Humana**, Vol. I, México: CONAPO/ PORRÚA.
12. Bustos, O., Delgado, G. & Novoa, R. (1998). **Resultados de estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y la educación a distancia.** México: UNICEF/PRONAM.
12. Centro Asistenciales de Desarrollo Infantil -D.F. (1993). **Manual de Operación de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil.** México: DIF.
13. Comisión Nacional de la Mujer, (2000). **Glosario de términos básicos sobre el género.** México.
13. Corona, A. (2001). La Conceptualización del género. **Antología de Taller de Prevención al Maltrato Infantil.** México.
14. De Beauvoir, S. (1962). **El Segundo Sexo.** Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
15. Elorza, H. (1987). **Estadística para las ciencias del comportamiento.** México: Harla.
16. Fernández, J. (1997). **Género y Sociedad.** España: Pirámide.
17. Gelle, R. & Levine A. (1997). **Introducción a la Sociología.** México : Mc. Graw Hill.

18. Gil, G. (2003). **Estereotipos de género, masculino y femenino presentes en la publicidad escrita: Estudio de su influencia en la satisfacción de la imagen corporal en adolescentes hombres y mujeres.** Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
19. Gracia, E., Musiti, G. & Escarti, A. (1988). **"La socialización en la familia: Técnicas de la disciplina en función del sexo"**. Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. España: Pirámide.
20. Hechtman, S. & Rosenthal, R. (1991). **Teacher gender and nonverbal behavior in the teaching of gender-stereotyped materials.** En *Journal of Applied Social Psychology*, 21(6), 215-224.
21. Hernández, R. (1999). **Metodología de la Investigación.** México: Mc. Graw Hill.
22. Hierro, G. (1985). **"La moralidad vigente y la condición femenina"** en Hierro, G. (comp.) *La naturaleza femenina*, México. UNAM.
23. INJUVE. INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. (2000a). **Caminos hacia la equidad. Material Educativo. Reflexionando sobre jóvenes y género. Tomo "Educación"**. México.
24. INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. (2000b). **Caminos hacia la equidad. Material Educativo. Reflexionando sobre jóvenes y género. Tomo "Género"**. México.
25. INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2000c). **Caminos hacia la equidad. Material Educativo. Reflexionando sobre jóvenes y género. Tomo "Mascullnidades"**. México.

26. Lamas, M. (1987). **Maternidad y Política. Jornadas Feministas, Periodismo y Sectores Populares en América Latina.** EMAS, CIDHAL, GEM, MAS, CEM, COVAC, APIS.
27. Lamas, M. (1996a). El género: **La construcción cultural de la diferencia sexual.** México: PUEG.
28. Lamas, M. (1996b). **La perspectiva de género** en: www.latarea.com.mx
29. Lamas, M. (2002). **Cuerpo: Diferencia sexual y género.** México: Ediciones Taurus, Pensamiento.
30. Lara- Cantú, M. A. (1989). **Rasgos masculinos y femeninos en parejas: Autodescripción y descripción del conyuge; similitud o diferencia de roles.** En Revista Mexicana de Psicología, 16, No 1, 35-43.
31. Lara- Cantú, M. A. (1993). **Inventario de Masculinidad y Femenidad.** IMAFE. México: Manual Moderno.
32. Lara- Cantú, M. A. (1994). Masculinidad y Femenidad. **Antología de la Sexualidad Humana, Vol. 1, México, CONAPO/Porrúa.**
33. Lara-Cantú, M. A. (1999). Estereotipos sexuales, trabajo extradomestico y depresión en la mujer. **Salud Mental, 22, 121-129.**
34. Linares, M. (1996). **Conceptos claves de la familia,** en Programa de apoyo a la familia para la crianza y educación de sus hijos. Reporte de investigación. UNAM/Facultad de Psicología.
35. López, F. (1999). **Desarrollo Afectivo y Social.** Psicología. España: Pirámide.

36. Lowe, G. (1974). **El desarrollo de la personalidad: De la infancia a la senectud**. España: Alianza.
37. Martínez, I. (1999). Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos. **Desarrollo afectivo y social**. España: Pirámide.
38. Montes, C. (2003). **Aproximación al perfil psicológico del Coordinador Operativo de los Centros Asistenciales de desarrollo infantil (CADI) DEL D.F.** Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
39. Monroy, L. (2002). **Imagen y rol de la mujer en los comerciales televisivos**. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
40. Moreno, M. (1986). **Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. España: Icaria.
41. Panzsa, G. (1993). **Fundamentación de la Didáctica**, Tomo I. México: Garnika.
42. Papalia, D. & Wendoks, S. (1985). **Desarrollo Humano**. México: Mc Graw Hill.
43. Ortiz, G. y Ruiz, S. (1999). El concepto de maternidad y las expectativas de dos grupos de mujeres. **Revista SEFPSI**. 2, 17-30.
44. Rodríguez, C. (1997). **Género y medios de comunicación: una propuesta de investigación**. Jóvenes, género y comunicación. *Razón y palabra*. . 9, año 2. Nov-Ene.

45. Rosales, O. (2000). **Género (Femenino, Masculino, androgino e indiferenciado) y su diferencia con el motivo de logro entre hombres y mujeres en la población deportiva**. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
46. Ruiz, S. y Ortiz, G. (1994). Los mitos sobre la mujer. **Psicología y salud**, 3, 75-80.
47. Scott, J. (1986). **El género: una categoría útil para el análisis histórico**. En Lamas, M. **El género la construcción cultural de la diferencia social**. PUEG-UNAM/Porrúa.
48. Sistema para el desarrollo Integral de la Familia - United Nations Children's Fund (1988). **Será melón, será sandía, será la escuela del otro día**. **Carpeta didáctica. Reconociendo nuestros roles al interior de la familia y como transformarlos**. México.
49. Spence, J. T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). **Cuestionario de Atributos Personales**, en: Lara-Cantú, A. M. (1994). México: CONAPO/Porrúa.
50. Spender, D. & Sarah, E. (1993). **Aprender a perder. Sexismo y Educación**. España: Paidós Educador.
51. Tamayo, A. & Tamayo, M. P. (1992). **Estereotipo, autoestereotipo y metapercepción del hombre y la mujer**. En *Acta Psiquiátrica, Psicología America Latina*, 38 (2), 139-146.
52. Torres, M. (1998). **Introducción a las ciencias sociales: Sociedad y Cultura Contemporáneas**. México: Internacional Thomson Editores.

53. Valadares, B. (1996). **Los mitos sociales de la maternidad en la prensa escrita.** *Revista Casa de la Mujer.* Costa Rica: Instituto de Estudios de la Mujer, 8, 23-30.
54. Vázquez, V. (2003). **Los estereotipos que transmiten los anuncios publicitarios de T.V.** Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
55. Whittaker, J. (1979) **La psicología social en el mundo de hoy.** México: Trillas.

SITIOS EN INTERNET:

<http://www.dif.df.gob.mx>

<http://www.inmujer.gob.mx>

<http://www.inegi.gob.mx>.

http://www.churchforum.com/Info/mujer/perspectiva_genero.htm

G L O S A R I O

Androcentrismo: Es tomar al hombre como medida de todas las cosas. Se da cuando un estudio, análisis o investigación se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente, presentando las experiencias y las necesidades de los hombres, como centrales a la experiencia humana (como válida para ambos sexos).

Androginia: Término utilizado para referirse a la presencia de rasgos femeninos y masculinos en una persona.

Dicotomismo sexual: Consiste en tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características semejantes. Podría considerarse como una forma extrema del doble patrón. Se trata a las mujeres y a los hombres como si fueran absolutamente diferentes, en lugar de tratarlos como dos grupos que tienen semejanzas y algunas diferencias.

Equidad de Género: Igualdad, visibilidad, empoderamiento y participación de los dos sexos en la esfera pública y privada.

Estereotipo de Género: Creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres conformando una red de asociaciones que enmarcan las concepciones de femineidad y masculinidad.

Estereotipo: Imagen mental muy simplificada (por lo general) de una categoría de personas, institución o acontecimiento, que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas.

Femineidad: Conjunto de rasgos esperados socialmente en las mujeres, referentes a lo afectivo, expresivo, a las relaciones interpersonales y a la preocupación por el bienestar de otros.

Género: Conjunto de creencias, valores y actividades diferenciadas entre mujeres y hombres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos.

Machismo: Culto a la virilidad cuyas principales características son una exagerada agresividad e intransigencia entre hombres y una actitud de arrogancia y agresión sexual hacia las mujeres.

Masculinidad: Se puede definir como la forma de vivir y actuar que la sociedad les impone a los varones a partir de sus características anatómicas-físicas; generalmente relacionadas a aspectos de autoafirmación o seguridad en sí mismo, a conductas destinadas a la ejecución y logro de metas, a lo racional y analítico.

Perspectiva de género: Es una herramienta de análisis que permite identificar las diferencias entre mujeres y hombres para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad.

Rol de género: Conjunto de preescipciones (normas) y proscripciones (prohibiciones) que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino.

Sexismo: Prácticas, prejuicios e ideologías que menosprecian, desvalorizan y discriminan a las personas en razón de su sexo.//Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno de la estructura social patriarcal para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a las mujeres.

Sexo: Características derivadas de biología, es decir cuestiones anatómicas, fisiológicas, hormonales y cromosómicas.

Síndrome de mujer sufrida (Sumisión): Culto que lleva a las mujeres a no evitar el sufrimiento sino a luchar por hacerlo evidente, mostrando las actitudes correspondientes de abnegación. También se caracteriza por una gran dependencia, conformismo, falta de imaginación y timidez, en relación con el hombre.

A N E X O S

HOJA DE DATOS GENERALES

Por favor llene con veracidad esta hoja. La información que proporcione será manejada de forma confidencial y únicamente con fines de investigación, por lo que le pedimos no anotar su nombre.

Edad: _____

Estado civil: _____

Puesto _____

Número de Hijos (as): _____

Marque con una "X" su nivel máximo de estudios. En caso de contar con una carrera técnica o profesional anote el nombre.

Primaria ()

Secundaria ()

Profesional Técnico ()

Bachillerato ()

Licenciatura ()

Carrera _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una lista de las palabras que describen formas de ser de las personas, por ejemplo: racional, cariñoso, o flojo. Le voy a pedir que utilice esas palabras para describir las características típicas del Hombre. Esto es, según crea que esa palabra describe dichas características, le pondrá un número entre uno y siete.

Estos números del uno al siete significan lo siguiente.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca o casi nunca es así	Muy pocas veces es así	Algunas veces es así	La mitad de las veces es así	A menudo es así	Muchas veces es así	Siempre o casi siempre es así

Ejemplo:

Listo	3	Le pondrá el número 3 si cree que el hombre algunas veces es listo.
Malicioso	1	Le pondrá el número 1 si cree que nunca o casi nunca el hombre es malicioso.
Responsable	7	Le pondrá el número 7 si cree que siempre o casi siempre el hombre es responsable.

En seguida se encuentran estas descripciones, asigne un número de acuerdo con la escala del 1 al 7 como se muestra arriba.

POR FAVOR NO DEJE NINGÚN INCISO SIN CONTESTAR

1. Seguro de sí mismo	20. Indeciso	40. Cobarde	
2. Afectuoso	21. Dispuesto a arriesgarse	41. Racional	
3. Enérgico	22. Deseoso de consolar al que se siente lastimado	42. Le gustan los niños	
4. Conformista	23. Agresivo	43. Rudo	
5. Se comporta confiado de los demás	24. De personalidad débil	44. Dependiente	
6. Compasivo	25. Autosuficiente	45. Maduro	
7. Dominante	26. Cariñoso	46. De voz suave	
8. Simplista	27. Usa malas palabras	47. Incomprensivo	
9. Analítico	28. Inseguro de sí mismo	48. Influenciable	
10. Sensible a las necesidades de los demás	29. Independiente	49. Valiente	
11. Individualista	30. Amigable	50. Generoso	
12. Sumiso	31. Materialista	51. Frío	
13. Hábil para dirigir	32. Pasivo	52. No le gusta arriesgarse	
14. Comprensivo	33. Competitivo	53. Reflexivo	
15. Ambicioso	34. Tierno	54. Espiritual	
16. Incapaz de planear	35. Autoritario	55. De voz fuerte	
17. Toma decisiones con facilidad	36. Resignado	56. Retraído	
18. Caritativo	37. Atlético	57. De personalidad fuerte	
19. Arrogante	38. Dulce	58. Cooperador	
	39. Egoísta	59. Malo	
		60. Tímido	

IMAFE

Mtra. Mda. Asunción Lara Cantú
Instituto Mexicano de Psiquiatría

Nombre o número de cuestionario: _____

Sexo _____

Edad _____

Escolaridad _____

Ocupación: _____

ESCALAS

M	Σ	_____ 1 5 9 13 17 21 25 29 33 37 41 45 49 53 57	1/15	_____
F	Σ	_____ 2 6 10 14 18 22 26 30 34 38 42 46 50 54 58	1/15	_____
MA	Σ	_____ 3 7 11 15 19 23 27 31 35 39 43 47 51 55 59	1/15	_____
S	Σ	_____ 4 8 12 16 20 24 28 32 36 40 44 48 52 56 60	1/15	_____

D.R. © 1993 por la
 Editorial el Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 206, col. Hipódromo Condesa, C.P. 06100

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una lista de las palabras que describen formas de ser de las personas, por ejemplo: racional, cariñoso, o flojo. Le voy a pedir que utilice esas palabras para describir las características típicas de la **Mujer**. Esto es, según crea que esa palabra describe dichas características, le pondrá un número entre uno y siete.

Estos números del uno al siete significan lo siguiente.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca o casi nunca es así	Muy pocas veces es así	Algunas veces es así	La mitad de las veces es así	A menudo es así	Muchas veces es así	Siempre o casi siempre es así

Ejemplo:

Lista

3

Le pondrá el número 3 si cree que la mujer algunas veces es lista.

Maliciosa

1

Le pondrá el número 1 si cree que nunca o casi nunca la mujer es maliciosa.

Responsable

7

Le pondrá el número 7 si cree que siempre o casi siempre la mujer es responsable.

En seguida se encuentran estas descripciones, asigne un número de acuerdo con la escala del 1 al 7 como se muestra arriba.

POR FAVOR NO DEJE NINGÚN INCISO SIN CONTESTAR

1. Segura de sí misma	20. Indecisa	40. Cobarde	
2. Afectuosa	21. Dispuesta a arriesgarse	41. Racional	
3. Enérgica	22. Deseosa de consolar al que se siente lastimado	42. Le gustan los niños	
4. Conformista	23. Agresiva	43. Ruda	
5. Se comporta confiada de los demás	24. De personalidad débil	44. Dependiente	
6. Compasiva	25. Autosuficiente	45. Madura	
7. Dominante	26. Cariñosa	46. De voz suave	
8. Simplista	27. Usa malas palabras	47. Incomprensiva	
9. Analítica	28. Insegura de sí misma	48. Influyente	
10. Sensible a las necesidades de los demás	29. Independiente	49. Valiente	
11. Individualista	30. Amigable	50. Generosa	
12. Sumisa	31. Materialista	51. Fría	
13. Hábil para dirigir	32. Pasiva	52. No le gusta arriesgarse	
14. Comprensiva	33. Competitiva	53. Reflexiva	
15. Ambiciosa	34. Tierna	54. Espiritual	
16. Incapaz de planear	35. Autoritaria	55. De voz fuerte	
17. Toma decisiones con facilidad	36. Resignada	56. Retraída	
18. Caritativa	37. Atlético	57. De personalidad fuerte	
19. Arrogante	38. Dulce	58. Cooperadora	
	39. Egoísta	59. Mala	
		60. Tímida	

IMAFE

Mtra. M^a. Asunción Lara Carriá
Instituto Mexicano de Psiquiatría

Nombre o número de cuestionario: _____

Sexo _____

Edad _____

Escolaridad _____

Ocupación: _____

ESCALAS

M	Σ	_____ 1 5 9 13 17 21 25 29 33 37 41 45 49 53 57	175	_____
F	Σ	_____ 2 6 10 14 18 22 26 30 34 38 42 46 50 54 58	175	_____
MA	Σ	_____ 3 7 11 15 19 23 27 31 35 39 43 47 51 55 59	175	_____
S	Σ	_____ 4 8 12 16 20 24 28 32 36 40 44 48 52 56 60	175	_____

D.R. © 1993 por la
 Editorial el Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 206, col. Hipódromo Condesa, C.P. 06100

ANEXO IV

CRUCE DE FRECUENCIAS ENTRE LOS DATOS DE
ESCOLARIDAD Y CARRERA

	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROFESIONAL TEC.	BACHILLERATO	LICENCIATURA	
PUERICULTISTA	-	1	33	12	-	46
ASISTE. EDUCATIVA	3	14	41	9	-	67
EDUC. PREESCOLAR	-	-	2	1	8	11
PEDAGOGIA	-	-	-	-	9	9
PSICOLOGIA	-	-	-	-	3	3
EDUCADORA	-	-	3	2	1	6
MERCADOTECNIA	-	-	-	-	1	1
COMERCIA	2	3	1	1	-	7
DIETISTA	-	-	-	1	-	1
TECN. COMPUT.	-	-	1	-	-	1
SECRE-ASIST.	-	-	1	-	-	1
TEC. EN RADIOLOGIA	-	-	1	-	-	1
ENFERMERA	-	-	1	-	-	1
ASESOR NUTRIC.	-	1	-	-	-	1
MECANOGRAFIA	-	-	1	-	-	1
PRIMEROS AUXILIOS	-	1	-	-	-	1
ESTILISTA	1	-	-	-	-	1
ODONTOLOGIA	-	-	-	-	2	2
BIOLOGIA	-	-	-	-	1	1
TRABAJADORA SOCIAL	-	-	2	-	-	2
DERECHO	-	-	-	-	1	1
SECRETARIA	1	4	5	-	-	10
TOTAL	7	24	92	26	26	175