



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER PARA EVITAR PATRONES DE MASCULINIDAD
HEGEMÓNICA DIRIGIDO A NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
ANABEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

DIRECTORA DE LA TESINA:
LIC. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ



Ciudad Universitaria, D.F.

Septiembre, 2014.



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.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS	4
1. 1 Desarrollo físico.....	4
1. 2 Desarrollo sexual.....	8
1. 3 Desarrollo cognoscitivo	9
1. 4 Desarrollo psicosocial.....	12
1. 4.1 La teoría de Erikson.....	13
1. 4.2 Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	17
GÉNERO Y MASCULINIDAD	22
2. 1 Teorías respecto a la masculinidad	27
2.1.1. Teoría de Sigmund Freud	28
2.1.2. Teoría de Alfred Adler	36
2.1.3. Teoría de Carl Jung	40
2. 2 Construcción de la identidad masculina.....	42
2. 2.1 El padre en la formación de la masculinidad	47
2. 3 El significado de la homosexualidad.....	49
CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES PARA MEJORAR LA MASCULINIDAD.....	53
3.1 La autoestima	53
3.2 La inteligencia emocional.....	57
3.3 El respeto y la valoración de lo diverso.....	64
PROPUESTA	70
Alcances y limitaciones	97
ANEXOS.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	127

Resumen

Se ha escrito y abogado mucho sobre la equidad e igualdad de género donde se sostiene que hombres y mujeres se les debe brindar las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, pero se ha dejado de lado la conformación de los hombres en su masculinidad, una masculinidad hegemónica sólo no permite desarrollar a la persona sino a la gente de su alrededor. Cambiar los estereotipos y visibilizar la violencia con la que viven los niños ayudará a quebrantar la desigualdad entre hombres y mujeres; y contribuirá en la erradicación de la violencia de género desde el sector educativo.

Palabras claves: Masculinidad, Niños, Diversidad, Emoción.

Abstract

Much has been written about gender equity in which stands that men and women must be provided with same opportunities, conditions and forms of treatment, but has been left aside define men's masculinity, hegemonic masculinity not allows individuals development but also of people surrounding him. Changing stereotypes and highlighting violence suffered by children will help to break inequality between men and women; and will contribute with gender-based violence eradication through education sector.

Keywords: Masculinity, Children, Diversity, Emotion.

Introducción

Abordar al hombre desde una perspectiva de género no solo es verlo como sujeto, es examinar el significado de lo masculino en sociedades patriarcales. Los hombres han creado los preceptos para poder acceder a tal categoría, llegando así a un círculo vicioso que los rige a lo largo de su vida. Por lo tanto, la manera en que se les enseñen y crean en la vida no solo repercute en ellos sino en las relaciones con las mujeres.

Mucho se ha trabajado en la emancipación de la mujer, en reivindicar su posición en la sociedad pero, poco se ha volteado la mirada hacia el sistema inflexible de los hombres, hombres que han malinterpretado el significado de lo masculino y de seguir así no podrá alcanzarse un cambio de impacto, mientras que una ha encontrado la manera de desarrollarse él otro aún no se convence de enfrentar y cuestionarse a sí mismo.

En nuestra sociedad mexicana ¿qué tan bueno es que continúen esos patrones? ¿Serán estos los más indicados para evitar la violencia y respetar la diversidad?, si esto no fuese así, ¿qué podemos hacer para modificarlos o darnos cuenta de que es necesario cambiarlos? Estas y otras preguntas fueron el motivo para realizar este estudio, que si bien es muy limitado, pretende aportar su granito de arena en el cambio de la estructura de pensamiento que mayoritariamente se tiene en el país y contribuir a realizar cambios en el desarrollo de los menores para que tener un México de mayor respeto a la diversidad de creencias, llámese religiosas, sexuales y culturales.

Siendo esto un trabajo cuyo fin busca flexibilizar el pensamiento referente a lo masculino y el cuestionamiento al modelo de enseñanza que se ha realizado hasta nuestros días en el niño, es pertinente conocer desde sus múltiples aristas tal situación para desarrollar con eficacia estrategias, por lo cual el primer capítulo, habla sobre el desarrollo de los niños dentro de la edad de ocho a doce años,

explicando concepto tales como el crecimiento y desarrollo con la explicación de teóricos y pensadores sobre ambos aspectos que preparan el panorama de lo que ocurre dentro la población. En el segundo capítulo se abordan los pensamientos y parámetros desde la psicología con autores como Sigmund Freud, Alfred Adler, Carl Jung, quienes se refieren a la masculinidad desde sus propias perspectivas como algo que debe lograrse para contar con un estado pleno del ser. Por último, en el tercer capítulo se resalta la importancia que tiene la inteligencia emocional, la autoestima y la diversidad para una saludable conformación de la persona y la sociedad.

CAPITULO UNO

DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS

En variadas ocasiones suele encontrarse el uso indiscriminado de “crecimiento” y “desarrollo” como si fuesen sinónimos, para empezar en este primer capítulo se aclaran estos dos conceptos.

El crecimiento se refiere a cambios cuantitativos (aumento de tamaño y de estructura) por lo cual es mensurable, el niño no solamente se vuelve más grande físicamente, sino también aumenta en el tamaño y en la estructura de sus órganos internos y del cerebro (Hurlock, 2011).

El desarrollo, por su parte se refiere a cambios cualitativos (Hurlock, 2011), es un aumento de la complejidad de funciones y de estructuras más complejas; cada cambio depende del que le precedió y, a su vez, influye sobre el que le sigue. Significa que los cambios llevan hacia adelante y no hacia atrás. Su meta es la de llegar a la madurez.

Se apreciará que ambos términos son diferentes, aun así coexisten en interacción. Se debe hacer notar que el desarrollo, tanto físico como mental, no es un proceso uniforme.

A continuación se describirán las áreas más significativas e importantes por las que atraviesan los niños en la edad comprendida de ocho a doce años, dado el interés en la presente tesina.

1. 1 Desarrollo físico

Durante esta etapa se produce un crecimiento corporal lento y regular, tienen lugar importantes cambios de las proporciones que afectan, entre otros aspectos, a los

sistemas óseo y muscular. La niñez supone un período de calma antes del rápido y repentino crecimiento de la adolescencia.

Los niños crecen una medida de 5 a 7 centímetros al año. En cuanto al peso, ganan de 2 a 3 kilos al año.

Martínez (2005) hace una descripción detallada respecto a los cambios particulares de ésta etapa. Es característico un exuberante tejido linfoide y modificaciones en el esqueleto y el continuo endurecimiento (osificación) de los huesos; atenuándose las curvaturas de la columna vertebral y corrigiéndose algunos casos de *genu valgum* y pie plano.

La masa encefálica ha alcanzado prácticamente el peso y volumen del adulto (90-95%), con lo que la cabeza crece en forma paralela, en lo sucesivo, el crecimiento de este tipo de tejido se torna más lento. Manifestado un perfeccionamiento de las funciones mentales superiores y la coordinación neuromuscular.

La relación craneofacial guarda proporción a la del adulto, gracias a un aumento constante del macizo facial en sentido anteroposterior, un ensanchamiento condicionado por el aumento del maxilar inferior y de los diámetros de la rinofaringe y las fosas nasales. Los senos frontales en migración llegan al nivel del techo orbitario a los 7 años. La trompa de Eustaquio incrementa su longitud y verticalidad. El globo ocular alcanza el tamaño adulto hacia el final de la etapa y la agudeza visual, antes deficiente, llega a 20/20 a los 7 años.

La boca aumenta su diámetro transversal y discretamente su capacidad, iniciándose la sustitución de los dientes por los permanentes. Se van perdiendo los dientes de leche y aparece progresivamente la dentadura definitiva que se completa alrededor de los 11 años. La mayor parte de los dientes que se disponen en la vida adulta comienzan a salir durante la niñez temprana y tardía.

La maloclusión dental se produce cuando la alineación de los dientes superiores e inferiores no coincide. Para lo cual se aplica un tratamiento ortodóntico para corregir este defecto u otros como la existencia de dientes irregulares, apiñados o que se sobreponen. Resulta normalmente mucho más efectivo si comienza a aplicarse al final de la infancia intermedia, tardía o al principio de la adolescencia (Santrock, 2003).

Durante la pubertad puede notarse ciertos cambios en la forma de la cara; la mandíbula inferior se vuelve más ancha, gruesa y prominente (Brooks, 1975). Hay una aceleración en el desarrollo de la nariz; se cambian los tejidos blandos de la nariz y de la estructura ósea de la misma, llevando la punta de la nariz hacia adelante y hacia abajo en relación con el resto de la cara (Grinder, 2004).

El cuello es proporcionalmente más largo y delgado; el tórax posee paredes más gruesas y fuertes y la respiración se torna toracoabdominal, el corazón sextuplica su peso a la edad de 9 años con una frecuencia cardiaca de 85-95 por minuto y la tensión arterial promedio oscila entre 100-115 de sistólica y 60 de diastólica.

En la pubertad tienen corazón y pulmones más grandes, mayor presión sistólica, así como una mayor capacidad de transportar el oxígeno de su sangre y un menor ritmo cardiaco cuando se encuentran en reposo. Químicamente son más resistentes a la fatiga (Conger, 1980).

El abdomen es plano, acorde a la conformación longilínea, y el aparato digestivo alcanza la fisiología normal del adulto.

Disminuye la cubierta adiposa destacándose los músculos, la masa muscular y la fuerza aumenta a medida que disminuye la cantidad de “grasa infantil” que aún queda en el cuerpo del niño. Se inicia un moderado acumulado de grasa alrededor de los 10 años en los niños.

Se desarrollan huesos más grandes y compactos, hombros más anchos y más tejido muscular (Conger, 1980).

El aumento de la masa muscular y un mejor tono muscular se debe a factores hereditarios y a la práctica de ejercicio físico. Debido a factores culturales que van en relación a los juegos, existen diferencias en el desarrollo neuromotor. Los niños suelen progresar más en fuerza física y velocidad. Al final de la etapa escolar, hay una completa mielinización del sistema nervioso, lo que se traduce en el perfeccionamiento de la actividad física.

La maduración neuromotriz progresa lentamente durante toda la etapa, desde la obtención de un mejor control de la musculatura gruesa, al final, evidenciándose esto en la calidad y velocidad de la escritura. La integración visomotriz y audiomotriz le permite adelantar en el copiado de textos y dibujos, imitar posturas y gestos, o bien atender órdenes verbales que impliquen realizar rápidamente alguna actividad física.

La mejoría en las destrezas de la motricidad fina tiene su origen en el aumento de la mielinización del sistema nervioso central. Los niños son capaces ya de usar sus manos hábilmente como si fueran herramientas (Santrock, 2003).

- De los 8 a los 10 años utilizan las manos de forma independiente con un mayor control y precisión. La coordinación de la motricidad fina se desarrolla hasta el punto de que el niño ya no reproduce únicamente, sino que es capaz de escribir. Además, el tamaño de la letra disminuye y se hace más regular.
- De los 10 a los 12 años, comienzan a mostrar destrezas de manipulación de objetos parecidas a las de los adultos, y ya pueden controlar los movimientos complejos, intrincados y rápidos que se necesitan para crear objetos de calidad o para tocar una pieza musical difícil con un instrumento.

Los cambios en la estatura y el peso van acompañados de modificaciones en las proporciones físicas del niño. La cabeza, las manos y los pies son los primeros en alcanzar la talla del adulto. Le siguen los brazos y las piernas, los cuales crecen más rápidos que el tronco, que es el último en desarrollarse (Conger, 1980).

1.2 Desarrollo sexual

La pubertad es una etapa en la que comienza a desarrollarse los caracteres sexuales secundarios. El desarrollo se debe a la combinación de distintas hormonas, las cuales son secretadas por las glándulas endocrinas, comienzan a funcionar debido a señales emitidas por el hipotálamo (esto sólo puede ocurrir cuando el hipotálamo ya ha madurado lo suficiente), la señal estimula la glándula pituitaria para liberar hormonas que tienen diversos efectos estimulantes sobre glándulas endocrinas del cuerpo, donde proviene finalmente las hormonas que deberán alterar el crecimiento y el desarrollo sexual (Conger, 1980).

La primera manifestación de pubertad es el crecimiento testicular, el aumento del volumen testicular va seguido de la aparición del vello pubiano y del crecimiento del pene. A partir del inicio del desarrollo testicular, se producen también el crecimiento y maduración de otras estructuras como la próstata y las vesículas seminales (Girard, 2001).

El agrandamiento puberal de los testículos con frecuencia comienza antes de los 12 años de edad. El desarrollo del pene empieza después del crecimiento de los testículos, doblará sus dimensiones, tardando a lo mejor hasta cinco años para alcanzar su tamaño mayor (Grinder, 2004). La maduración de los órganos genera la producción de espermatozoides y pueden presentarse emisiones nocturnas (conocido comúnmente como sueño húmedo); a la primera eyaculación se le denomina espermarquia (Conger, 1980).

Las glándulas suprarrenales empiezan a secretar cantidades mayores de andrógenos, que desempeñarán en el crecimiento del vello púbico, de las axilas y del rostro (Papalia, 2005). El vello aparece descolorido y lacio, y durante los seis meses siguientes se pigmenta y se riza (Azcarraga, 2001).

El cambio de voz se presenta generalmente entre los 12 y 17 años, la voz se hace más grave a medida que la laringe y las cuerdas vocales duplican virtualmente su longitud, desplazándose una octava de tono, pero entre los 11 y los 15, puede presentarse bitonal (Azcarraga, 2001; Conger, 1980).

La piel se hace más gruesa y grasosa. El acné es más común en los chicos que en las chicas y al parecer se relaciona con un aumento de testosterona.

1.3 Desarrollo cognoscitivo

El desarrollo cognitivo se refiere a la manera en la que se aprende a pensar, a razonar, y procesar la información. Los procesos fundamentales para la construcción del mundo son; organización y adaptación (Santrock, 2003).

Para dar sentido al mundo, se deben organizar las experiencias. Piaget (Santrock, 2003) creía que nos adaptamos mediante asimilación y acomodación.

La asimilación, hace referencia a la interpretación o construcción de objetos o acontecimientos en función de las formas de comprender la realidad disponible y preferible para el sujeto. Es el proceso de adaptar los estímulos exteriores a las propias estructuras mentales internas. De tal forma se adquieren nuevos conocimientos y experiencias, así como capacidad de crítica al mundo. Acomodación, significa reconocer y darse cuenta de las diversas propiedades reales que tienen los objetos y acontecimientos, así como de las relaciones que se establecen entre dichas propiedades. Es adaptar las estructuras mentales a la

estructura a los estímulos. Da solución a problemas que antes no los tenían (Flavell, 2000).

La obra de Piaget es densa y profundo, siguiendo Flavell (1993) se presenta la siguiente diagrama para sintetizar los periodos de desarrollo por los cual atraviesa el niño (Figura 1).

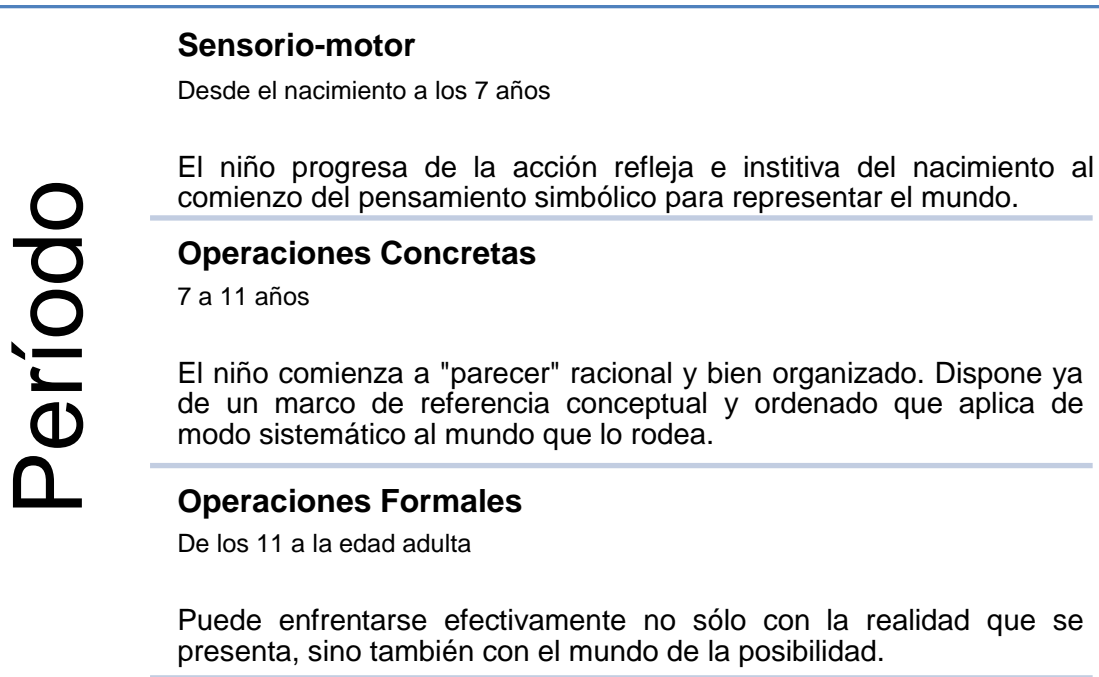


Figura 1. Periodos de desarrollo descritos por Flavell.

Debido a las características de la presente tesina se describirán las dos últimas fases:

- Operaciones concretas

Martínez (2005) hace hincapié de todo lo ocurrido durante esta fase; durante los siete a los once años, los niños pueden llevar a cabo operaciones y razonamientos lógicos.

El niño depende de lo que percibe a través de la experimentación directa, de tal forma que lo llevan a comprender nociones de tiempo, conservación de peso y números a pesar de variar las formas y espacios. Su pensamiento se torna más científico que mágico, más deductivo que inductivo.

La capacidad de ordenar y relacionar secuencias lógicas, así como de revertir el orden, le permite comprender la función de la resta como una operación contraria a la suma.

Las clasificaciones que establece lo llevan a ordenar conjuntos por tamaño, colores, tonos u otras características que los jerarquicen. Asimismo, logran nociones de inclusión de elementos que distinguen a un conjunto clasificado dentro de otro, como en el caso de un perro, que es también un animal. Esto se debe a la búsqueda constante del porqué de las cosas, percepción de detalles y del todo, e incremento de la capacidad asociativa

Con la posibilidad de interactuar con los demás ayuda a asimilar perspectivas distintas a la suya y operaciones concretas cada vez más amplias.

Otro fenómeno que hace su aparición en esta etapa es la modificación de conceptos que previamente se tenían establecidos y que ahora comprende un sentido más amplio, como son el pecado, la fidelidad, el amor y la muerte.

- Operaciones formales

Aparece entre los once y los quince años, los niños piensan en términos abstractos más que lógicos. En la resolución de problemas son más sistemáticos, desarrollan hipótesis sobre el porqué algo está ocurriendo de la forma que lo hace, después evalúan estas hipótesis de forma deductiva. Se consigue el pensamiento hipotético-deductivo (Cabezuelo y Frontera, 2010; Santrock, 2003).

Las operaciones formales posibilitan manejar ideas generales y realizar construcciones abstractas, y así obtienen conclusiones propias (Cabezuelo y Frontera, 2010).

Desarrollan imágenes de circunstancias ideales. Puede pensar en el futuro y en algo más que en el mundo real. Son muy imaginativos e idealistas. Consideran las cosas que no son, pero que podrían ser y cómo estas debieran ser o no ser. Este tipo de pensamiento requiere de la lógica, de la organización y de la coherencia mental.

1. 4 Desarrollo psicosocial

El desarrollo del comportamiento social implica el enfrentamiento a demandas sociales, lo que puede incluir el razonamiento sobre tales demandas. La personalidad engloba aspectos tales como la forma de ver e interpretar los hechos de la realidad (Luciano, s.f.).

El desarrollo psicosocial es un proceso de cambio ordenado y por etapas, en que se logran en interacción con el medio niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones y sentimientos, y de relaciones con los demás (Unicef, 2004).

La autoconfianza, la autoestima, la seguridad, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en el seno familiar (Unicef, 2004).

En este apartado se considerará a la teoría de Erikson y Bronfenbrenner las cuales realzan la importancia del aspecto social en la conformación de la personalidad, basándose en los logros que la sociedad y la cultura determina y sus consecuencias al no alcanzarlos así por los niveles por los cuales se conforma la cultura.

1. 4.1 La teoría de Erikson

Erikson enfatizaba los cambios del desarrollo a través del período de la vida, por medio de ocho fases psico-sociales (Tabla 1). Tanto el niño como el adolescente pasan desde una etapa de su desarrollo a la siguiente cuando hay una coincidencia, una conjugación, entre su maduración biológica y su preparación social (Cabezuelo y Frontera, 2010).

Cada una de las etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como expectativas y limitaciones culturales adicionales. Cada etapa presenta al individuo con una tarea principal por cumplir.

Un logro alcanzado en la etapa apropiada prepara al niño para encargarse de las tareas de la siguiente etapa; por tanto, tendrá una posibilidad aún mayor de volverse una influencia continua en la personalidad, conforme sean dominadas las tareas subsecuentes.

Por ejemplo; cuando se encuentra un sentido básico de confianza, un sentido adecuado de autonomía y una dosis apropiada de iniciativa, el niño entra en la etapa de desarrollar la laboriosidad.

Si una crisis no se resuelve con éxito en la etapa adecuada del desarrollo, las experiencias ulteriores pueden ofrecer una segunda oportunidad. Un maestro digno de confianza puede deshacer el daño psicológico producido por padres crueles.

Por crisis, no quiere decir una tensión abrumadora, sino un punto de perspectiva de cambio en la vida del individuo, cuando algo nuevo debe ser enfrentado y dominado. La resolución de esos conflictos y los problemas asociados con cada periodo de la vida ayuda a hacer posible el desarrollo normal.

Tabla 1

EDAD	TAREA CENTRAL	CONDUCTAS POSITIVAS	CONDUCTAS NEGATIVAS
Del nacimiento a los 18 meses.	La confianza versus la desconfianza.	Aprender a confiar en los demás.	Desconfianza, renuncia y enajenación.
De 18 meses a 3 años.	La autonomía frente a la vergüenza y la duda.	El control sin la pérdida de la autoestima. La capacidad de colaborar y expresarse.	Limitaciones tajantes o sumisión. Testarudez y terquedad.
De 3 a 5 años.	La iniciativa frente a la culpa.	Aprender el grado en que la asertividad y la intención influyen en el medio. La evaluación del propio comportamiento.	Falta de autoconfianza. Pesimismo, temor de equivocarse. Excesivo control o restricción
De 6 a 12 años.	La creatividad frente a la inferioridad.	Se comienza a crear, a desarrollar y a manipular. Se desarrolla un sentido de la competencia y la perseverancia.	Pérdida de la esperanza, sentimiento de mediocridad. Separación de la escuela y de los amigos.
De 12 a 20 años.	La identidad contra la confusión.	La consideración coherente a uno mismo. Se actualizan las capacidades que poseen.	Confusión, indecisión, incapacidad para encontrar su identidad laboral.
De 20 a 40 años.	La intimidad frente a la soledad.	Se íntima con otras personas. Compromiso en el trabajo y en las relaciones.	Relaciones impersonales. Eludir las relaciones, los estudios o los compromisos de la vida.
De 40 a 65 años.	La generatividad contra el estancamiento.	Creatividad, productividad e interés por los demás.	Autoindulgencia, autointerés, falta de interés y de compromiso.
De 65 años en adelante.	La integridad frente deterioro.	Aceptación del valor y la importancia de uno mismo. Aceptación de la muerte.	Sentimientos de pérdida, desprecio hacia los demás.

En Reyes, 1997

En la presente tesina se considerará periodo de niñez y pubertad, las cuales se revisarán con mayor detalle a continuación.

- Creatividad frente a inferioridad

Ocurre aproximadamente en los años de la escuela primaria. La iniciativa de los niños les lleva a estar en contacto con una gran cantidad de nuevas experiencias. Dirigen su energía hacia el desarrollo del conocimiento y las habilidades intelectuales (Santrock, 2003).

El niño aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Desarrolla los elementos fundamentales de la tecnología a medida que adquiere capacidades para manejar los utensilios, las herramientas y las armas que utilizan los adultos. Lo importante es dominar bien las tareas diarias, hacerlas con éxito (Cabezuelo & Frontera, 2010; Cueli, 1990).

Subsiste y subyace siempre un temor al fracaso, que puede alentar a esforzarse o puede dominarle y acarrear sentimientos negativos. El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación, inferioridad, incompetencia e improductividad (Cabezuelo & Frontera, 2010; Cueli, 1990).

Se trata de una etapa muy decisiva para los niños, para su vida social; ya que la condición de hombre adulto se alcanza a través del trabajo, consiguiendo aceptación y reconocimiento social de su capacidad de proveer y producir.

- Identidad frente a confusión de identidad

Erikson (Santrock, 2003) afirma que la búsqueda de la identidad, aun cuando sea una preocupación siempre presente a lo largo de toda la vida, alcanza su punto crítico durante la adolescencia, ya que en ésta hay muchos cambios significativos en toda la persona. Se trata de la autodeterminación.

Se enfrentan a los descubrimientos de quiénes son, qué representa, a diversos nuevos roles y a nuevas condiciones de adultos, como la vocación y el romanticismo.

Se restablece el sentido de iniciativa, el adolescente posee una imaginación y una ambición ilimitadas y aspira a conseguir grandes cosas. La productividad se consigue cuando se escogen determinados estudios. El no llevar a cabo estas tareas influye en la capacidad del individuo para lograr un autoconcepto de acuerdo a una identidad propia. El concepto de sí mismo procede, sobre todo, de las impresiones que los demás tienen de él (Reyes, 1997).

Para Cueli (1990), la incapacidad para establecer una identidad laboral confunde al adolescente. El tema del logro se vuelve altamente crítico y a menudo sienten que no son muy hábiles en ninguna actividad. Son juzgados por sus logros y se juzgan a sí mismos según éstos. El idealismo afecta mucho lo que tratan de alcanzar, por lo que a menudo sus logros quedan cortos en relación con sus expectativas y se decepcionan o desaniman.

Otras veces, las dudas proceden del aspecto sexual. Debido a los dramáticos cambios que experimenta su cuerpo, es difícil el desarrollo de una identidad sexual. Erikson indica que los adolescentes se ayudan unos a otros cuando sufren estas crisis de identidad formando grupos y generando una cultura independiente. En ella se excluyen todos los que son considerados “diferentes”.

Hurlock (2011) revela que a partir de los siete años de edad, los niños tienen mayor dependencia del grupo, y son susceptibles de influencia por las presiones del grupo. Conforme crecen, los grupos van ganando consistencia y estabilidad, así también homogeneidad. Esta identidad grupal es preservada mediante la exclusión del “dispar”, del “diferente” (Griffa & Moreno, 2001). La voluntad de conformarse es especialmente fuerte en la última parte de la edad escolar, cuando el deseo de aceptación social alcanza su máximo (Hurlock, 2011).

La libertad de elección y la autonomía plantean diversos problemas al adolescente. El conflicto surge entre el buen comportamiento a los ojos de los padres y evitar ser ridiculizados por los compañeros. Se preocupan ahora fundamentalmente de lo que parecen ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y por el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes (Cueli, 1990).

El desarrollo de la autonomía se ejemplifica en la búsqueda de forma de libre expresión. La personalidad, que resulta de un individuo autónomo, implica poder

conocer su propio punto de vista y reconocer los puntos de vista de otros sin renunciar al propio (Parrat-Dayan, 2007).

Lograr un sentido de identidad ayuda a resolver muchos conflictos importantes en la vida. Nuestra identidad define nuestro lugar en la estructura social. Identificarse con papeles aceptables ayuda a confirmar nuestro sentido de dignidad.

1. 4.2 Modelo ecológico de Bronfenbrenner

Para Craig (2001), un individuo en crecimiento reestructura en forma activa los numerosos ambientes en donde vive y, al mismo tiempo recibe el influjo de ellos, de sus interacciones y de los factores externos. Bronfenbrenner (en Graig, 2001) contempla sistemas, que va desde lo más concreto (lo micro) a lo más global (lo macro). Según su modelo de sistemas ecológicos el desarrollo humano es un proceso dinámico y recíproco.

- El microsistema, se refiere a las actividades, roles e interacciones del individuo y de su entorno inmediato: la casa, el centro de atención o la escuela.
- El mesosistema, se compone de las interrelaciones entre dos o más microsistemas. En el desarrollo inciden las conexiones formales e informales entre el hogar y la escuela o entre el hogar, la escuela y el grupo de compañeros.
- El exosistema, designa los ambientes u organizaciones sociales que están más allá de la experiencia inmediata del niño y que influyen en él. Abarcan desde ambientes formales como el lugar de trabajo de los padres y los sistemas comunitarios de salud y bienestar hasta organizaciones menos formales como la familia extendida del niño o la red de amigos de sus padres.

- El macrosistema, a diferencia de otros niveles, no alude a ningún ambiente en particular. Lo constituyen las leyes, los valores y las costumbres de la sociedad en la que vive el individuo.
- El cronosistema hace referencia al transcurso temporal, al dinamismo de los cuatro sistemas anteriores, donde se incluyen desde los períodos evolutivos del individuo a las condiciones sociohistóricas en que éste y su entorno se desenvuelven.

Para Ausubel (1983), las alternativas políticas, la guerra, la depresión económica, hambruna, desorganización social, las presiones de la aculturación, adelantos tecnológicos y el rápido cambio social son sólo algunos de los principales factores que explican la variación de las pautas culturales.

Aunque las acciones tendientes a alentar el desarrollo pueden darse en todos los niveles, Bronfenbrenner señala que las que se realizan en el microsistema son de especial importancia. De ahí que influyan en el resto de los niveles (Craig, 2001).

Bronfenbrenner hace notar que los roles no sólo son un elemento del microsistema, sino que proviene desde el macrosistema que define una ideología.

“El hecho de que los roles estén incluidos en este contexto más grande, ... les da el poder especial para influir en (e incluso imponer) el modo en que una persona se comporta en una situación determinada, las actividades en las que participa, y las relaciones que se establece entre esas persona y las demás que están presentes en el entorno”. (En Pérez, 2004)

Muestra de ello es el interés que se ha generado por investigar sobre la conformación de la masculinidad; a partir de los movimientos y aportaciones académicas de mujeres que hacen notar la desigualdad y abusos persistentes

entre los géneros, se esfuerzan por visibilizar y cambiar estos esquemas en la forma de educar, que impactan a la sociedad directamente.

Se reconoce que la sociedad en cada época histórica propone modelos, al igual que en todas las culturas atribuyen características de personalidad a “las” mujeres y “los” hombres.

La socialización se realiza primordialmente en el seno de la familia. Los padres introducen a los hijos, desde muy pequeños las normas, valores y actividades prácticas de todo tipo que tiene vigencia en su grupo social (Perinat, 2003).

En una cultura que concede gran valor a las adaptaciones sociales, los padres motivan al niño para que así lo haga premiándole con su aprobación si satisface sus exigencias.

El elemento más decisivo en la adquisición de la identidad sexual es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad o feminidad (Ausubel, 1983). Entre los dos y los tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino o masculino, aunque no tengan una elaboración cognoscitiva sobre la diferencia biológica; diferencian la ropa, los juguetes y los símbolos más evidentes de lo que es propio de los hombres y las mujeres (Lamas, 2002). Recién completada su identificación con el rol sexual y social dentro del marco familiar a través de sus padres, pondrá a prueba lo aprendido dentro del plano social escolar.

Los efectos más interesantes de la socialización escolar es que el niño se inicia en nuevos roles sociales; nuevos para él con respecto a los familiares. Cuando actúa “lo que se espera” de él (Perinat, 2003).

De acuerdo a Vinacke (Hurlock, 2011) estereotipar es “una tendencia a atribuir características generalizadas y simplificadas a grupos de personas...”

Los estereotipos de género no sólo incluyen características de personalidad, sino también opiniones preconcebidas sobre las actividades preferidas, los juguetes adecuados, los deportes para los que se tiene aptitudes.

La socialización no es, pues, simplemente aprender a comportarse sino adoptar un modo de vivir (Perinat, 2003).

Las insinuaciones que pongan en entredicho su identidad genérica por parte de los padres, maestros o compañeros, lastima considerablemente la capacidad para desempeñarse. Si las actitudes continúan, podrían generar sentimientos de minusvalía, falta de seguridad en sí mismo, de iniciativa y motivación, apatía, tristeza, bajo rendimiento académico, y pobre socialización, todo por una imagen de sí mismo poco competente y fuerte.

Aunque la conducta “decente” varía algo de un grupo a otro, los niños, por lo común, se dan cuenta pronto de la inadecuación al sexo, es menos aceptada en los muchachos que en las chicas. Un muchacho compasivo, amable, considerado por los demás, quizá sea admirado por los adultos, pero los miembros de su grupo de compañeros le juzgan afeminado (Hurlock, 2011).

No todos los niños son influidos de la misma manera por lo social. Un niño puede saber cuál es la conducta socialmente aprobada, pero tener poca motivación para ajustarse a la norma (Hurlock, 2011). Un niño que llega a buenas adaptaciones sociales desarrolla un concepto de sí mismo favorable; así, las demás personas le quieren, él se quiere a sí mismo.

Los errores con los estereotipos, al ser imágenes generalizadas o medidas de lo que es común en un grupo de personas, no se tienen en cuenta las diferencias individuales. Los conceptos de los niños cambian con la edad, pero en vez de ajustarse a fases definidas, evolucionan conforme a nuevos significados sean

asociados a los viejos para formar parte de un sistema de ideas mucho más diverso (Hurlock, 2011).

CAPITULO DOS GÉNERO Y MASCULINIDAD

El punto de partida que sienta las bases teóricas de lo que hoy se conoce acerca de los estudio de género sobre varones es el feminismo y la perspectiva de género, sobre todo en la primera, con su lucha política, social y académica sobre la situación de la mujer (Fleiz, 2010).

El término “género” data de la década del 50, cuando el investigador John Money propuso el término “papel de género” (*gender role*) para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y las mujeres. Desde la perspectiva del análisis de la subjetividad Robert Stoller fue quien estableció más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género, basándose en sus investigaciones sobre niños y niñas que debido a problemas anatómicos congénitos, habían sido educados de acuerdo con un sexo que no se correspondía anatómicamente con el suyo (Burin & Meler, 2000).

Desde los años sesenta la tematización del género ha sido considerada como un punto clave en el desarrollo de la teoría feminista, esta ola feminista había traído consigo investigaciones y ensayos denominados *Women's studies* (Minello, 2002). Evidenciaban un cambio en la conciencia y la comprensión de las relaciones de género y de poder.

Como categoría analítica, el género tiene la capacidad de desnaturalizar lo femenino, de irrationalizar así esta sujeción de las mujeres a espacios y normativas, y de hacerla ver como “ficción reguladora” en cada tiempo y lugar. El género delimita, define y expresa más bien una posición social que tiene la función de constituir a los individuos históricamente en “hombres” y en “mujeres” por un proceso de apropiación subjetiva de sus normativas y representaciones (Molina en Tubert ,2003).

De acuerdo al Instituto Nacional de las Mujeres (2006) el género apunta principalmente a las relaciones que se establecen entre los sexos, así como a los papeles que toca a mujeres y varones desempeñar en una sociedad. Comprendiendo prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, mostrando que dichas construcciones son exigentes y opresivas para mujeres y hombres.

De manera reactiva comienzan los *Men's studies*, ante los múltiples cuestionamientos que planteaba el feminismo (Ramírez, 2006 en Fleiz, 2010), su particularidad consiste en dejar de lado al hombre como la representación general y avocarse al estudio de la masculinidad (Minello, 2002).

Para Seidler (Fleiz, 2010) el feminismo ha cuestionado profundamente las maneras de ser de los hombres y las formas en cómo se relacionan; así como el poder que éstos detentan en sus relaciones.

De acuerdo con Burin y Meler (2000) los estudios feministas revelaron cómo la cultura patriarcal ha posicionado a los hombres en lugares sociales privilegiados, en medio de una lógica de la diferencia sexual. En la lectura occidental surge la figura del matriarcado, en contraposición excluyente con el patriarcado, también dentro de un esquema unilineal. Bachofen (Salles & Noejovich, 2006), fue quién desarrolló la teoría del matriarcado como etapa de la evolución social, en base a mitos y otras fuentes históricas sobre el Asia menor y la Grecia antigua.

Es lógico que la más primitiva representación del poder divino en forma humana haya sido más bien femenina que masculina y parece más lógico que en aquellas sociedades que conceptuaban en forma femenina a los poderes que regían el universo, las mujeres no hayan sido consideradas como sumisas y que las cualidades “afeminadas” tales como el cariño, la compasión y la no violencia hayan sido altamente valoradas. Lo que no tiene sentido es concluir que las sociedades en las cuales los hombres no dominaban a las mujeres, eran sociedades en que la mujeres dominaba a los hombres (Eisler, 2005). Recuérdese

que dicotomizar puede conducirnos a una interpretación errónea y simplista de la realidad.

Olavarría (2004, en Lomas, 2004) expone cinco ámbitos en los que los hombres acceden a recursos cualitativamente superiores a las mujeres. Los cuales son:

- a) La autonomía personal. Se les induce al acceso y apropiarse de los espacios públicos, el uso del tiempo y el manejo del dinero.

A los niños se les permite el conocimiento y la familiarización con la calle, imponiéndoles restricciones cada vez menores, tanto de los lugares a los que acceden como el tiempo utilizado. Esto posibilita en los hombres una autonomía de movimiento y de uso del tiempo, así como el acceso al dinero y su uso, y cuando lo necesiten tiene mayores facilidades para realizar algún tipo de actividad que les sea remunerada

- b) El cuerpo. Los cuerpos de los hombres deben ser activos, fuertes, duros, aptos para el trabajo y para trabajos pesados, para la guerra, para el mando, cuerpos que podrían ser sometidos a pruebas. Además de racionales, controlando sus emociones y sus actos.

La interpretación que hacen los hombres del cuerpo no sólo tiene gran importancia en la construcción de sus identidades y relaciones de género, sino que también establece jerarquías entre ellos y los posicionan a partir de las diferencias.

- c) La sexualidad. La sexualidad de los hombres se caracteriza como un instinto animal. Su deseo puede ser más fuerte que la voluntad. Esta construcción libera subjetivamente al hombre de sus responsabilidades en las consecuencias de su sexualidad.

El amor se reserva a la mujer amada, aquella con la que se puede casar, tener hijos y a la que debe proveer. Se “hace el amor” con la mujer amada y se tiene sexo con las otras.

- d) La relaciones con otros. La masculinidad dominante reviste de recursos de poder a los hombres por el hecho de serlo y les posibilita estructurar relaciones con las demás personas, subordinándolas, desvalorizándolas y convirtiéndolas en dependientes de ellos.

Mostrar precariedad y realizar actividades de “mujeres” infantiliza y feminiza a los hombres y los subordina a otros.

- e) La posición asignada en la familia. La posición que se asigna al hombre en su núcleo familiar le confiere recursos de poder, la familia se articula a partir de las relaciones que tienen los otros miembros con el padre, ocupa el vértice superior y ordena, supedita, estableciendo atribuciones y responsabilidades. Los roles del padre son: ser autoridad, el jefe del hogar, proveedor, regulador de premios y castigos.

Para Michael Kimmel (Burin & Meler, 2000) la construcción social de la masculinidad gira en la cuestión del poder. El desarrollo individual de una personalidad masculina normal es un proceso social dentro de las relaciones familiares patriarcales.

Para Connell (2003) el concepto de masculinidad es relacional, sólo existe como contraste con la feminidad, el término masculinidad define el comportamiento como el resultado del tipo de persona que se es. En este sentido, una persona no masculina se comporta de un modo distinto: es pacífica en lugar de violenta, conciliadora en vez de dominante y no le interesan las conquistas sexuales.

La crítica hacia la concepción de “masculinidad” como una categoría universal propone en su lugar la noción de masculinidades, para señalar que pese haber un modelo hegemónico de masculinidad, todos los hombres no son iguales. Y da cuenta de esta diversidad a partir de aspectos como la nacionalidad, la clase, la edad, la migración, la etnia, la orientación sexual. (De Keijzer, 2010).

De acuerdo con Gramsci (Vázquez, 1999), se postula al género como “hegemónico” a consecuencia de la manera en que se produce y reproduce, encontrando justificación y fortaleza dogmática en prácticamente toda actividad cultural, reforzando y alimentándose a su vez de un aparato ideológico sustentado en las relaciones de dominio.

Connell (2003) desarrolló el análisis teórico del género como múltiple, creado a través de la configuración de las prácticas. La idea de que la masculinidad hegemónica se crea con relación a las masculinidades subordinadas y marginadas. El método construye los siguientes patrones de masculinidad:

- a) La masculinidad hegemónica, se define como una configuración de prácticas de género que dan sentido a la legitimidad del patriarcado, que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de la mujer.
- b) Las masculinidades subordinadas, las relaciones de dominio y subordinación que se establecen entre grupos de hombres. En Occidente, el caso más evidente es el de la dominación de los hombres heterosexuales y la subordinación de los homosexuales. Sin embargo, estas relaciones de dominio y subordinación no sólo se dan entre hombres heterosexuales y homosexuales. Algunos hombres y jóvenes también son expulsados de la legitimidad.

Aunque el sistema hegemónico se empeñe en ser una totalidad, la relación entre el grupo dominante y los grupos subordinados no es tan rígida, ya que los grupos subordinados presentan una resistencia al sistema ideológico expresado por el poder cultural del grupo dominante al cuestionarlo y sustentar su propia ideología (Vázquez, 1999).

- c) Las masculinidades cómplices surgen a raíz de que actualmente muchos hombres no se sitúan en las definiciones normativas y estándares de la masculinidad hegemónica. Hace referencia a los grupos de hombres que se benefician del patriarcado, más que adoptar una actitud dominante y autoritaria, establecen negociaciones.
- d) Las masculinidades marginadas se refiere a los grupos étnicos que detentan menor poder en el contexto de supremacía blanca. Esto configura movimientos continuamente cambiantes, pero en el interior de los grupos étnicos pueden operar similares privilegios de género a los encontrados en el conjunto de la sociedad (Faur, 2004).

Dentro de las corrientes que han aportado a los estudios de género ha sido la psicología.

2. 1 Teorías respecto a la masculinidad

De acuerdo con Bonino (2000), a través de la historia de la psicología se ha visto con normalidad los aspectos masculinos y la "anormalidad" sigue quedando del lado de las mujeres, por ello abordaremos en este apartado las aportaciones que hicieron Sigmund Freud, Alfred Adler y Carl Jung respecto a la masculinidad esperada en los hombres.

2.1.1. Teoría de Sigmund Freud

Freud concibió que la personalidad está formada por tres sistemas opuestos que se encuentran continuamente en conflicto entre sí. Una parte de la mente crea impulsos, otra parte tiene una sensación de lo que espera la sociedad y otra parte trata de satisfacer los impulsos dentro de los límites de la realidad y la sociedad. Estos son:

➤ Ello.

Es la parte más primitiva, representa el substrato biológico del hombre, siendo la fuente de todos los instintos e impulsos.

Busca la descarga de la excitación, tensión y energía. Su modo de operar está contenido en el principio de placer -búsqueda del placer y evitación del dolor.

Pervin (1985) refiere que el Ello no puede tolerar la frustración y actúa libre de inhibiciones. Como no tiene en cuenta la realidad, puede buscar la satisfacción mediante la acción o mediante el cumplimiento de los deseos fantaseados. Opera bajo el deseo de gratificación inmediata.

Carece de razón lógica, valores, moral o ética. En resumen, es demandante, impulsivo, ciego, irracional, asocial, egoísta y narcisista, omnipotente y amante del placer. Para Mischel (2000) es la cimentación sobre la cual se construyen después el yo y el superyó.

➤ Yo.

El Yo es la parte de la psique que mantiene contacto con la realidad externa. Toma conciencia de los hechos externos, los relaciona con el pasado y, mediante la actividad, se adapta o modifica el mundo exterior con el objetivo de hacerlo más seguro o más confortable (Fadiman, 2010).

El Yo entiende que los impulsos del Ello con frecuencia están en conflicto con la realidad social y física, y, trabaja para posponer la descarga del Ello hasta que surja una situación apropiada o desarrolla estrategias para solucionar problemas y obtener satisfacción.

Para González (1996) las personas que posean un Yo fuerte son capaces de vivir en armonía con su mundo interno y estar satisfechas con su mundo externo, junto con un diálogo emocional adecuado consigo mismo y con los demás.

En tanto, para Cueli (1990), el Yo débil, infantil e inmaduro se equivoca al usar técnicas para ajustarse, denominadas por Freud mecanismos de defensa. El Yo, busca engañarse a sí mismo y a los involucrados en los asuntos que encara, porque se siente incapaz de resolver los conflictos en medio de las demandas que confronta.

➤ **Superyó.**

El superyó es la parte de la mente que internaliza los valores, la moral e ideales de la sociedad. Por lo general, estos son inculcados por varios agentes socializadores de la sociedad (como los padres en particular) en el desarrollo del autocontrol y la conciencia.

En opinión de Fadiman (2010) el niño no sólo aprende de las restricciones reales de cualquier situación, sino también de los conceptos morales de los padres.

Sirve como juez de las actividades y reflexiones del Yo. Como el almacén de los códigos morales, de las normas de conducta y de la construcción que conforman las inhibiciones de la personalidad (Fadiman, 2010).

De acuerdo con Larsen y Buss (2005) el superyó no está ligado a la realidad. Es libre de establecer normas por virtud y por valor propio, aun si estas normas son perfeccionistas, irreales y severas. Los niños que desarrollan normas internas muy

poderosas, debido a un superyó que demanda perfección (normas morales casi imposiblemente de alcanzar) podrían sufrir de un nivel crónico de vergüenza debido a sus fallas continuas para satisfacer sus normas poco realistas.

El superyó tiene una relación particularmente íntima con el complejo de Edipo, pero antes de llegar a él, Freud propone una serie de etapas psicosexuales por las que se atraviesa, las cuales son:

➤ Etapas del desarrollo psicosexual

Etapa oral. Se extiende del nacimiento hasta cerca de los 18 meses de edad. Durante este tiempo, gran parte de la interacción con el mundo ocurre por la boca y los labios, y la gratificación se concentra en esa área. La boca es la fuente de la reducción de la tensión (por ejemplo, al comer) y de las sensaciones placenteras (mamar). El conflicto básico de la etapa tiene que ver con el proceso de destete -literal y figurativamente-. Los niños son presionados para desprenderse de las madres y depender menos de ella.

Etapa anal. Empieza alrededor de los 18 meses y continúa hasta el tercer año. El ano es la principal zona erógena y el placer sexual se deriva de la estimulación que tiene el niño cuando defeca. El principal acontecimiento de este periodo es el inicio del entrenamiento del control de esfínteres.

Etapa fálica. Comienza durante el tercer año de vida y se prolonga hasta el quinto año. Freud llamó a esta etapa fálica, por su convicción de que el falo es el órgano más importante del desarrollo tanto de los hombres como de la mujer (Cloninger, 2003).

Ésta es la etapa en la que la mayoría de los niños comienza a autoerotizarse luego de adquirir conciencia del placer que surge.

Al principio, los primeros deseos sexuales son autoeróticos, el placer proviene y es satisfecho sólo por autoestimulación. Sin embargo, la libido comienza a dirigirse al padre del sexo opuesto.

El deseo del niño de poseer a su madre y reemplazar al padre se conoce como complejo de Edipo.

Freud toma como referencia a una obra maestra indiscutida de la tradición cultural; “Edipo rey”, lo que Sófocles orquestó como una tragedia él lo orquestaría como teoría.

Edipo, hijo de Layo, rey de Tebas, y de Yocasta, fue abandonado por su padre, y al retornar ya adulto a su patria, desconociendo su identidad, mató en combate a su padre, resolvió el enigma que proponía la Esfinge y se casó con su madre sin saber que lo era. Los desastres que sobrevinieron a Tebas movieron a Edipo a consultar el Oráculo, quien descubrió la vedad. Edipo se cegó y abandonó Tebas (Goma, 1977).

Para Portuondo (1980), el “complejo” se entiende a un grupo de ideas emocionalmente cargadas y que se mantiene inconsciente.

Las relaciones con los objetos que abarca el complejo de Edipo son de máxima importancia tanto para la evolución normal como patológica. Freud (Cueli, 1990) consideró que los hechos de esta fase de la vida son cruciales.

Consiste en el deseo (inconsciente) del hijo por su madre con la hostilidad hacia su padre, al cual considera como rival en el cariño y en las atenciones de la madre (Portuondo, 1980).

De acuerdo con De Castro (2006) lo central son los celos, la envidia, el sentimiento de inferioridad frente al padre, quien también es objeto de admiración.

El complejo de Edipo se resuelve gracias al complejo de castración, que es el temor del niño a perder su pene, llevándolo a renunciar a sus fantasías incestuosas y en su lugar decide volverse *como* el padre.

Ferrández (2011) expone que el pequeño varón en su proceso de subjetivación, principalmente en cuanto a poder, se reconoce como un varón entre los demás, y como tal debe rechazar los vínculos primarios con el otro materno, lo cual le sitúa en posiciones muy conflictivas.

Tiene que rechazar a aquella que le ha dado acceso al mundo, aquella que le ha impregnado de erotismo, de vitalidad, de afectos, de ternura a partir de lo cual ha establecido un lazo con ella de extrema intimidad; se ha fusionado, se ha simbiotizado con la madre. Un estado fusional con la madre necesario para el desarrollo emocional infantil.

Todos los niños se identifican con el progenitor que los cuida, es decir la madre, pero los varones deben disolver esa identificación para poder definirse como el sexo diferente. Descubren que no pueden convertirse en ella, solo pueden aspirar a tenerla.

El logro de la masculinidad, implica para el niño, establecer una “falla geológica” con la madre: una separación radical, un distanciamiento insalvable, progresivamente se va instalando una tensión entre ambos que se contrapone al reconocimiento mutuo.

Este rechazo del otro materno, contribuye a crear en el sujeto lo que va a ser su modo de relacionarse con los demás: objetivo, racional, distanciado, todo ello en detrimento del intercambio afectivo. Obviamente este intercambio afectivo no desaparece, pero es secundario, sufre severas restricciones, a menudo se restringe al ámbito de la familia nuclear o de la pareja. El terreno de lo sentimental queda a menudo circunscrito a la idea del amor romántico.

El acceso a la individualidad, a la independencia y a la masculinidad corta los lazos que infantilizan, que lo hace dependiente y débil. El ideal masculino es el de alguien sin ataduras. En términos edípicos, trata de distanciarse del poder de seducción de la madre.

Tras el rechazo de la angustiante presencia de la madre todopoderosa, el varón encuentra el reconocimiento del padre. Para Benjamín (Martínez, 2010) la relación entre autoafirmación y el reconocimiento es concebida en términos de una paradoja, pues en el momento mismo en que se comprende la propia independencia, se depende de otro que la reconozca.

Ferrández (2011) continúa explicando que mediante la identificación con el padre el varón puede negar su desvalimiento y arrojarse de los emblemas paternos, al imitar gestos o comportamientos estereotipados cotidianos.

El niño, proyecta en ese padre el ideal que persigue, ser alguien que es deseado por la madre, pero al mismo tiempo que atesora un poder en sí mismo y una capacidad de decisión propia, una individualidad, una autonomía profundamente anhelada por él.

Cloninger (2003), refiere que mediante esta identificación, el niño logra dos desarrollos importantes.

- la internalización de la conciencia (superyó)
- un modelamiento apropiado de acuerdo con su sexo.

Etapa de latencia. Identificándose con el padre, pasará después al período de latencia, que va aproximadamente del sexto año al inicio de la adolescencia. Las identificaciones paternas adoptadas durante la etapa fálica pueden ser complementadas por identificaciones con otras figuras de autoridad (Carver, 2014).

Etapa genital. Al final de la adolescencia y durante la adultez la persona avanza a la última etapa del desarrollo psicosexual, la etapa genital, donde permanecerá por el resto de la vida.

La marca que distingue a la etapa genital es la capacidad para compartir con otros de manera cálida y solícita, y para procurar su bienestar. Quienes han alcanzado esta etapa tiene un mejor control de sus impulsos, sexuales y agresivos.

➤ Mecanismos de defensa.

Para Freud (Lenz, 1981) las ideas y los afectos incompatibles con el Yo se refieren básicamente a la vida sexual infantil del sujeto y a frustraciones de su vida sexual adulta, que al ser reprimidos llevan a la aparición de la ansiedad. Posteriormente, es el conflicto psíquico entre el Yo y los impulsos provenientes del Ello, y la ansiedad ante estos peligros internos, lo que echa andar son los mecanismos de defensa.

De acuerdo a DiCaprio (2001) los mecanismos de defensa reducen el dolor de ansiedad, pero no hace nada para resolver el conflicto ni solucionar el problema perturbador.

Anna Freud (Lenz, 1981) describe los diferentes mecanismos que dispone el Yo en sus conflictos con los representantes del instinto y del afecto.

- a) Represión. Para Anna Freud la represión es el mecanismo más eficaz, pero el más peligroso. La represión impide que pensamientos, sentimientos o impulsos inaceptables sean conscientes.
- b) Regresión. Es el retorno a un estado anterior de modo de expresión más simple e infantil.

- c) Formación reactiva. Se refiere a intentos estables y extendidos de defenderse contra la ansiedad, comportándose en forma contraria a los sentimientos que produce ansiedad.

Sus características principales son su excesividad, rigidez y extravagancia. Debido a que el impulso negado debe ocultarse repetidamente. Enmascara parte de la personalidad y restringe la capacidad de la persona de responder a los acontecimientos. Sus efectos secundarios son los daños a las relaciones sociales.

- d) Aislamiento. Es un acto de vivir de manera tal que muy poca o ninguna reacción emotiva quede ligada al suceso.

- e) Anulación. El sujeto se esfuerza en actuar como si pensamientos, palabras, gestos y actos pasados no hubieran ocurrido, para ello utiliza un pensamiento o comportamiento, dotados de una significación contraria. Para Lenz (1981) se trata de una compulsión de tipo mágico.

- f) Proyección. El sujeto expulsa de sí y localiza en otros (personas u objetos) cualidades, sentimientos, deseos, que no reconoce o rechaza de sí mismo.

Para DiCaprio (2001), la amenaza se trata como si fuera una fuerza externa. Se trata de una defensa muy arcaica que se va actuar particularmente en la paranoia, pero también en alguna forma de pensamiento “normal”, como la superstición.

- g) Introyección. El sujeto hace pasar, de forma fantástica, de “fuera” a “adentro”, cualidades inherentes a personas u objetos para adquirir propiedades y poderes de estos (Lenz, 1981).

- h) Negación. Es la tendencia de negar hechos y sensaciones dolorosas. Con frecuencia se muestra en ensoñaciones y fantasías, negando la situación

del presente enfocándose en la forma en que podrían haber sido de otra manera las cosas (Lenz, 1981; Larsen & Buss, 2005).

- i) Desplazamiento. Es canalizar o redirigir lo inaceptable a un blanco no amenazador, que es más apropiado o aceptable. Es un medio para evitar el reconocimiento de que uno tiene ciertos sentimientos inapropiados o inaceptables hacia otras personas u objetos específicos.
- j) Intelectualización. Un proceso en virtud del cual el sujeto intenta dar una formulación discursiva a sus conflictos y a sus emociones, con el fin de controlarlos. El mecanismo de la intelectualización aparentemente sirve para ampliar la conciencia, al contrario de la represión que parece estrecharla.
- k) Racionalización. El individuo disfraza las razones reales de su conducta o el hecho de que su conducta es irracional, dando razones lógicas, creíbles y socialmente aceptadas.
- l) Sublimación. Es la canalización de energías inaceptables en actividades sociales deseables, generalmente artísticas, intelectuales o culturales. Para Freud es el mecanismo de defensa más adaptativo.

Aunque a menudo los mecanismos de defensa producen trastornos psiquiátricos, se destaca que son reversibles.

2.1.2. Teoría de Alfred Adler

Adler consideraba la vida como una lucha difícil desde el nacimiento; puesto que exige aprender muchas cosas y superar muchos obstáculos. Pensó que el hombre nace sintiéndose incompleto e irrealizado, con un profundo sentimiento de inferioridad.

Creía que las experiencias de todos los niños incluyen sentimientos de debilidad, incompetencia y frustración (Fadiman, 2010) con la torpeza, los trastornos infantiles como la enuresis, el tartamudeo, las deficiencias de los aparatos visuales y auditivos, tiene un fundamento profundo para el sentimiento de inferioridad en relación con personas más fuertes (Ansbacher, 1959).

El sentirse inferior hace desear emular las fuerzas y capacidades de otros que lo rodean. Por ello la lucha por el poder es la compensación más temprana ante este sentimiento de inferioridad.

Adler (Hall & Lindzey, 1994) identificaba al poder con masculinidad y debilidad con femineidad. Expuso la idea de la “protesta masculina” como la forma de sobrecompensación en la que caen tanto los hombres como las mujeres cuando se sienten incompetentes e inferiores.

Desde esta perspectiva el poder se ve como característica positiva y la debilidad como característica negativa (Fadiman, 2010). Para Ansbacher (1959) la renuncia a la masculinidad, le parece al niño como sinónimo de femineidad, opinión que no sólo es verdad para el niño, sino también para una gran parte de nuestra cultura. Así, se da un amplio campo de juicios de valor que son originalmente infantiles, de acuerdo con los cuales cualquier forma de agresión no inhibida, de actividad, de potencia, de poder, y los rasgos de ser valiente, libre o rico, pueden ser considerados como masculinos. Todas las inhibiciones y deficiencias, así como la cobardía, la obediencia, la pobreza y rasgos semejantes, pueden ser considerados como femeninos. Es a partir de ellos que se crearan metas idealizadas de adaptación perfecta y se luchará para alcanzarlas como si equivaliesen éxito, felicidad y seguridad.

Los sentimientos de inferioridad moderados motivan al individuo para que busque logros constructivos. En cuanto a un sentimiento de inferioridad profundo impide el crecimiento y el desarrollo (Fadiman, 2010).

Adler (Giraldo, 1972) considera al esfuerzo, neurótico, por lograr una masculinidad completa y un sentimiento de hombría. Ser neurótico equivale a proponerse una meta final irrealizable en la vida.

Si se pretende alcanzar el sentido de superioridad siendo fuerte, dominante y supremacía sobre los demás, se le considera como una lucha anormal, pudiendo dañar el funcionamiento de la personalidad. Para Giraldo (1972), tal complejo de inferioridad conduce a la exageración del machismo (o masculinidad hegemónica), una especie de complejo compensatorio de superioridad que permea a la cultura mexicana.

El sentimiento de inferioridad aparece desde el primer momento de nuestras vidas, y es el fundamento de todos nuestros esfuerzos y realizaciones humanas, tanto en su sentido positivo como negativo. En sí mismo no tiene un matiz negativo, ya que nos impulsa a dar una dirección a nuestras vidas, a buscar metas para realizarnos como personas, y a buscar sentido a nuestra existencia. Se convierte en complejo de inferioridad cuando la persona no se siente preparada para enfrentar las tareas de la vida y rehúye la colaboración con los otros.

Mientras más sufra de inferioridad el individuo mayor será su esfuerzo para compensar y su lucha por lograr superioridad es más urgente. La vida se convierte en una pugna desesperada para realizar expectativas autoimpuestas que son imposibles de lograr.

Durante la fase de la protesta masculina, Adler, (Cueli, 1990) gradualmente desarrolló la idea que el hombre es un ser que busca el poder en el sentido físico o simbólico a fin de sobrevivir. La superioridad indica que cada individuo lucha por ser superior dentro de sí mismo y no necesariamente en competencia con otros hombres. Es decir, que el hombre tiene desde el nacimiento, una conciencia social y que sólo se requiere que se despierte ésta parte para hacerlo responsable del bienestar de otros hombres, así como el suyo propio.

Desde el nacimiento hasta la edad de 5 o 6 años más o menos, el estilo de vida comienza a formarse. El estilo de vida busca la combinación de dos cosas: la dirección de la conducta dictada e impulsada desde el interior, y las fuerzas de su medio que ayuden, interfieren o remodelen la dirección que el deseo interno quiera tomar. Basándose en las capacidades heredadas del niño y en el uso e interpretación que haga de estas capacidades.

Para Adler (Ruiz, Oberst & Quesada, 2006) la madre es la primera persona con la que entra en contacto social el niño. Mediante la madre, el niño tiene la posibilidad de desarrollar su capacidad de cooperación. Si no puede establecer una relación adecuada con la madre u otro ser humano que la sustituya, su capacidad de contacto humano queda afectada para toda la vida. Pues aunque el interés social se trata de un potencial innato, debe nutrirsele.

Son dos las funciones principales de la madre en la familia:

- 1) atraer la atención del niño y proporcionarle la experiencia de que está en contacto con un compañero y semejante, y
- 2) estimular el interés del niño para cooperar con otros seres humanos y encarar así las tareas de la vida.

Permitiendo así valorar a las personas y valorar el bien común por encima del bienestar personal.

Los padre caen en el error contrario de “dejar hacer al niño”, lo que conlleva una falta de estimulación de las responsabilidades. Esto supone igualmente una mala preparación para la vida. La capacidad del padre, de proporcionar armonía y respetar los derechos de su esposa y sus hijos es muy importante para el desarrollo adecuado del niño.

2.1.3. Teoría de Carl Jung

La teoría junguiana usa el término “persona” derivado del latín, que se refiere a la máscara del antiguo actor griego, para caracterizar una adaptación a la colectividad y realidad externa.

La manifestación y significado de la máscara o persona está definida por el mundo externo. Se asume un carácter o postura a través del cual se puede relacionar con la sociedad o mejor, con las expectativas que la sociedad tiene (o eso se cree que tiene) con respecto a cada uno.

Los niños tienden a comportamientos que cumplen las expectativas de los mayores; en la medida en que van creciendo, se va haciendo cada vez más necesaria una adaptación a las demandas colectivas y culturales de acuerdo con el rol en la sociedad.

Se trata de identificarse como perteneciente a alguna categoría, cuyos comportamientos esperados por los demás se tratan de asimilar como propios. Cuando nos identificamos con roles sociales, nuestra adaptación llega a ser casi totalmente colectiva, y no es suficientemente individual.

Fundamentalmente, la persona no es algo real: es un compromiso entre lo individual y la sociedad, como aquello que un hombre debería ser.

El hombre ha tenido que realizar esfuerzos para mantenerse fiel al rol prescrito. La dificultad de alcanzar esos ideales sume al hombre en sentimientos de fracaso, que a menudo compensa con la sobreactuación del rol masculino tradicional que adquiere matices de violencia.

Jung llamó “sombra” a nuestra personalidad que conscientemente no mostramos en público, está constituida por lo que consideramos inferior en nuestra

personalidad. Aquella parte que ha sido reprimida en el cuidado del yo ideal, representa el inconsciente personal. La sombra es la experiencia arquetípica de “ese otro” que está dentro de nosotros mismos.

La “sombra” no sólo tiene que ver con nuestra interioridad, sino que también tiene repercusiones sociales y colectivas. Aquí nace una de las raíces más importantes de nuestras formas discriminatorias de convivencia.

El reconocimiento de la sombra puede acarrear una verdadera conmoción de variados grados de intensidad, en general depende de la fuerza de las convicciones morales y éticas.

El inconsciente colectivo representa el conjunto de elementos sociales y culturales en los que el sujeto está inmerso y no es consciente de ellos. Incluiría tanto contenidos del folklore y las costumbres, actitudes, valores, creencias y disposiciones religiosas (Saiz, Fernández & Álvaro, 2007).

Dentro de este inconsciente colectivo se situaron los “arquetipos”. Fueron definidos como ideas o formas preconcebidas que actuaban sobre los individuos determinando sus acciones y comportamientos (Saiz et al., 2007). Son predisposiciones innatas que deben satisfacerse (DiCaprio, 2001).

La teoría ha retratado con frecuencia a los sexos como una división complementaria de Masculino y Femenino (Young-Eisendrath, 1999). Jung creía que todos tenemos cualidades masculinas y femeninas y que estas afectan muchos aspectos de nuestra vida, particularmente cuando las cualidades del sexo opuesto no son admitidas e integradas (DiCaprio, 2001).

En cuanto al significado de la masculinidad, los hombres y lo varonil responde al Logos, la racionalidad, la independencia y la objetividad. En cuanto al significado

de la feminidad, las mujeres y lo femenino se traducen en Eros, capacidad relacional y subjetividad (Young-Eisendrath, 1999).

Sostenía que cada hombre tiene dentro un ánima, constructo para los rasgos e imágenes femeninas, y que cada mujer tiene un animus, constructo para los rasgos e imágenes masculinos (DiCaprio, 2001).

El aspecto masculino de la personalidad, puede ser descrito, en términos de palabra y pensamiento, creatividad de acción, agresividad encauzada, firmeza psicológica, capacidad de lucha por metas y superar obstáculos en el camino de la vida. El varón, se ha deshumanizado rechazando los aspectos femeninos integradores, necesarios para su equilibrio personal.

La persona completa es el equilibrio de las cualidades masculinas y femeninas; o, al menos aun cuando las cualidades masculinas o las femeninas puedan predominar (DiCaprio, 2001).

2. 2 Construcción de la identidad masculina

Hablar de infancia implica hablar de la madre, principalmente porque en casi todas las culturas una de las funciones de la madre es cuidar de los hijos en sus primeros años de vida, recayendo sobre ellas la labor de educarlos y darles las primeras enseñanzas en cuanto aspectos emocionales (González, 1996). Los teóricos del apego han enfatizado la importancia de la calidad de las relaciones tempranas en el niño y el cuidador para el desarrollo socioemocional del niño dentro de la familia y en otros contextos.

A los bebés se les trata, desde que nacen, de forma muy diferente según sean varones o hembras. Se les habla de forma diferente, se les viste y peina de forma diferente, se juega con ellos de forma diferente y se espera cosas diferentes de

ellos (Askew & Ross, 1991). Dar nombre al niño es el comienzo del proceso por el cual se impone la “masculinización” (Fonseca, 2005).

A cierta edad, a los niños se les impide expresar ternura, cariño, tristeza o dolor (Asturias en Lomas, 2004). Se les prohíbe que jueguen a tener hijos o con muñecos, a los que alimenta, baña o cuida, satisfaciendo así sus anhelos femeninos y su deseo de maternidad (González, 1996). Los adultos ven en esto una señal de tendencias femeninas y el temor a que puedan aparecer inclinaciones homosexuales.

Sólo se les permiten solamente la ira, la agresividad, la audacia, y también el placer. Los hombres sienten tanto como las mujeres, pero aprenden a ocultarlos a través de un acondicionamiento potente y a menudo violento (Asturias en Lomas, 2004).

La agresividad y la conducta ruda son bien vistas, la explicación suele ser que les anima a ser duros y saber defenderse solos. Esto no es un llamada abierta a la violencia, sino más bien un mensaje de que es buena mientras no se lleve a sus extremos, que es una forma de “cuidar de uno mismo” y puede, en muchas ocasiones, ser una forma de aumentar el status social entre los demás.

Comportarse agresivamente, no significa que sean responsables de sus acciones. Cuando mayores, se hacen menos excusables los actos de violencia y agresividad sexista dirigida a otros chicos o al sexo contrario. A veces, “culpan” a las mujeres de sus propias acciones sexistas, o justifican con que “se lo ha ganado”, por lo tanto es comprensible que “le diera su merecido”. Desvían su responsabilidad de la acción hacia los demás en lugar de aceptarla como propia (Askew & Ross, 1991).

Por otra parte los anuncios publicitarios de juguetes para niños por televisión son sumamente estereotipados. A los chicos se los muestra, jugando con coches,

juguetes mecánicos o monstruos del espacio. La mayoría son juguetes inspirados en las series violentas de dibujos animados, y el propósito principal del juego es luchar contra un enemigo (Askew & Ross, 1991). Haciendo que los niños juegan de forma muy distinta con sus muñecos. Ellos son los muñecos y toman parte en una elaborada fantasía de luchas y muerte. Siendo los “héroes” de su propio juego.

Durante su desarrollo psicológico, se adopta e interioriza un conjunto de relaciones sociales basadas en el género. Ya a los cinco o seis años, se han establecido en el niño, las bases de la masculinidad (Jiménez, 2003).

John Stoller (Cubillos, 2007) es quien primero teoriza la identidad psicológica de género y concluye que es una categoría articulada por tres elementos básicos: la atribución o noción de género, la identidad de género y el rol de género, siendo esto un hecho social de tanta fuerza que se piensa como natural.

De esta manera, desde muy temprano en la vida, la familia va estimulando el sistema de diferenciación de conductas, tareas, formas de sentir, valores, expectativas y normas entre cada uno de los sexos, dando la posibilidad a que se vayan perfilando las conductas, actividades, pensamientos y valores de cada sexo (Caudillo & Cerna, 2007)

En nuestra sociedad son evidentes tres métodos de aprendizaje de la masculinidad, y todos son peligrosos.

1. Los niños aprenden comúnmente acerca de la masculinidad a través de los medios de comunicación. Ésta usualmente presenta tres tipos de hombres: el deportista ultra competitivo, el hombre violento o criminal y el alcohólico o drogadicto. Las imágenes son, entonces, de hombres agresivos, invulnerables, insensibles, emocionalmente cerrados y negligentes respecto a su bienestar personal (Asturias en Lomas, 2004).

Duarte (2005) constata la ausencia de modelos de identificación masculina, que sean tangibles para los varones. De esta manera la identidad masculina en formación está relacionada con aquello que no es: no existe un referente claro masculino

2. La fuente de modelos de masculinidad viene del grupo de amigos. En estos grupos gana siempre el más agresivo y violento, el que más desafía a la autoridad. Es él quien determina dando el ejemplo de una masculinidad “exitosa”, porque al final su conducta consigue lo que pretende.

3. La última es por reacción, el niño llega a interpretar el concepto de “masculino” como “no femenino”. Se acompaña del desarrollo de una actitud antagónica hacia las mujeres, de una cultura en la cual se degrada todo lo percibido como “femenino”, y se evita.

La negación y el bloqueo de toda una gama de emociones y aptitudes humanas se agrava con el bloqueo de las vías de descarga. Es necesaria la descarga del temor, dolor y tristeza, pues estas emociones dolorosas subsisten aun cuando no sean sentidas conscientemente. La falta de vías seguras de expresión y descarga emocional significa que toda una gama de emociones se transforma en ira y hostilidad (Kaufman, 1989).

La literatura ha mostrado que la presencia de problemas en edades tempranas puede ser precursora de futuros problemas de adaptación durante la edad adulta (Vallejo et al., 2008). Para Bacete (2011) estos pueden ser:

- La salud
- La participación en delitos
- El suicidio
- El consumo de drogas
- Fracaso escolar

En México, como en otros países de Latinoamérica, la construcción de masculinidades conlleva diferencias regionales dadas las constantes transformaciones socioeconómicas y culturales que emergen a través de la historia local y regional (Hernández, 2008).

Las zonas rurales pauperizadas y pertenecientes a grupos étnicos conciben ser hombre de una forma más allegada al machismo, mientras que mestizos de zonas urbanas-desarrolladas replantean los significados de ser hombre y abogan más por relaciones de género igualitarias (Hernández, 2008).

Actualmente los jóvenes crecen en un mundo cada vez más globalizado, muy alejado de aquel en el que vivieron sus padres. Esto último hasta cierto punto, es aplicable a todas las generaciones: los jóvenes necesitan definirse a sí mismos por oposición a sus padres (Seidler, 2006).

Algunos autores subrayan que la identidad y los comportamientos de género no son simplemente impuestos a los individuos a través de la socialización, sino que los individuos participan activamente en la construcción de su identidad y comportamientos. Es así que la identidad de género es activamente trabajada y mantenida por los individuos, que al mismo tiempo están inmersos y son influidos por las construcciones sociales, históricamente construida y las relaciones de poder también social y culturalmente establecidas, y situadas en contextos y momentos históricos específicos (Jiménez, 2003).

Los planteamientos de algunos autores, como Kaufman, Flood y Kimmel (Boscán, 2006), apuntan a considerar que la problemática masculina no se resuelve únicamente cambiando el tipo de relaciones establecidas entre mujeres y varones. Dicha problemática se nutre de una situación particular de desigualdad establecida a nivel intragenérica, es decir, entre los propios varones, y si ésta no se resuelve, entonces persistirá una serie de dificultades para establecer unas mejores

relaciones entre los géneros, los cuales a su vez impedirá la consecución del objetivo final de erradicar completamente el patriarcado.

Una propuesta de cambio de la actual situación masculina implica, primero, que la misma sea reconocida y avalada por los grupos masculinos y, segundo, que dichos cambios sean asumidos y llevados a la práctica por los propios varones y con el apoyo de las mujeres. En otras palabras, replantear la masculinidad no implica solamente un cambio de actitud y mentalidad, sino una transformación de la vida humana en todos sus aspectos: económicos, políticos, sociales y culturales, lo cual únicamente podrá lograrse con la participación activa de varones y mujeres.

2. 2.1 El padre en la formación de la masculinidad

La mayoría de los psicoanalistas clásicos consideran que el padre no puede ni debe sustituir a la madre. Debe ser la encarnación del principio de realidad, ser el representante de la ley, representante de la cultura y antes del primer año el papel del padre sería prácticamente nulo. Esta concepción de la paternidad, acorde desde todo punto de vista con la tradición patriarcal, contribuye a reforzar la "díada madre/hijo" (Badinter, 1993 en Romero, 2007).

La participación de los hombres en el cuidado de los hijos ha sido, tradicionalmente, escasa, en especial a causa de la división sexual del trabajo. La masculinidad se ha construido asignando al hombre el papel de sustentador económico del hogar (Abril, Romero & Borràs, 2009)

En las investigaciones hechas por Elsner y otros (2006) se plantea que los niños tienden a sentir que el amor de la madre está garantizado, lo que no ocurre exactamente con el amor del padre. Lo anterior se manifiesta en el hecho de que ante situaciones de desconcierto los niños van a tender a acercarse a la madre, situando al padre en un lugar de mayor autoridad en lo que al cumplimiento de normas, disciplina y control de la conducta se refiere (Romero, 2007).

Los patrones inseguros (evitativos y ambivalentes) se desarrollan cuando la conducta de apego está marcada por el rechazo, la inconsistencia o incluso la amenaza por parte de la figura de apego, dejando al niño ansioso respecto a la responsividad del padre cuando surgen problemas. Aunque los padres actuales parecen estar más cerca de sus hijos al menos en el ámbito urbano y clasemediero (De Keijzer, sin fecha).

Olavarría en su estudio (2001) encontró que los atributos principales del referente de ser padre que son compartidos por la generalidad de los varones están asociados a los afectos y cariños que deben dar a los hijos; la autoridad del padre; la formación de los hijos y la enseñanza de normas de comportamiento, la reproducción social; el grado de autonomía/dependencia que deben tener los hijos; a las obligaciones de proveer y proteger a los hijos.

Definen, en gran medida lo que es el bien y el mal, lo bueno y malo, lo aceptable y lo inaceptable, con todas las gamas y tonalidades intermedias. Así, el padre debe construir el mundo social en que criará a los hijos, dándoles un ambiente de protección y certezas; los padres reproducen el mundo que ellos valoran y tratan de modificar aquello con lo que discrepan (Olavarría, 2001).

El padre modela la personalidad de sus hijos y es un elemento activo en su desarrollo psicológico, su actividad no se restringe a la de ser un mediador que, con su autoridad, transmite las reglas sociales, su papel se reduce a tipificar de forma adecuada a sus descendientes, enseñándoles a comportarse de acuerdo a lo que la sociedad espera de su feminidad o su masculinidad (González, 1996).

Para padres con hijos que inician en la adolescencia, es fuerte la exigencia que sienten de ser los guías, los que los preparan para la vida futura, la adultez. La necesidad de entregarles valores, normas, darles herramientas, ser los entrenadores (Olavarría, 2001). Hablar de adolescencia implica, por asociación,

hablar del padre, porque se piensa que sobre él recae la función de educar a los adolescentes.

Los cariños, la expresividad emocional y las demostraciones de afecto tienen en general un límite para los padres. Tratan de prevenir y evitar, en sus hijos, aquellos comportamientos catalogados como propios de una mujer que pusiesen en duda su heterosexualidad.

Los padres, en alguna medida, incentivan en sus hijos el sexismo -lo hombres son más importantes que las mujeres-, el heterosexismo -los heterosexuales son superiores a los homosexuales- y a la homofobia (Olavarría, 2001).

Badinter (Fonseca, 2005) arguye la importancia de reinventar al padre mediante el reconocimiento que los hombres engendran hombres. El hombre no nace hombre, se hace; y lo hacen los mismos hombres, a través de la educación y el sistema cultural.

2. 3 El significado de la homosexualidad en la masculinidad

Debido a la gran reiteración de la no homosexualidad en la masculinidad se ha decidido hacer un mayor énfasis en este punto, para detectar por qué tal rechazo. Dentro de la historia de la sexualidad en Occidente encontramos que en torno a la homosexualidad se ha tejido una serie de discursos que han tenido una tendencia: la de hacer de la heterosexualidad un modelo superior de relaciones sexuales entre géneros y que tanto “hombres” como “mujeres” tienen, por su condición biológica, una serie de atributos culturales que se manejan bajo el supuesto de ser otorgados por la “naturaleza” (González, 2001).

Núñez (1996 en González, 2001) explica que los antropólogos criminales tuvieron un papel importante en la investigación genética de los vicios sociales, en este sentido, se argumentó que la homosexualidad era una anomalía, una enfermedad.

Para 1973, la Asociación Psiquiátrica Americana excluyó del DSM – II a la homosexualidad, y diez años después se eliminó todo diagnóstico psiquiátrico que pudiera ser usado para discriminar a la comunidad gay (Lozano, 2009).

“Rarito” es, probablemente, la menos ofensiva de las expresiones empleadas en México para nombrar a los homosexuales, a aquellos que se alejan de la norma, de la “naturaleza” de la masculinidad (Monsiváis, 1997 en Laguarda 2007); “Rarito” es aquel percibido como inconforme con su sexo biológico, quien desea la compañía de un hombre por tener características consideradas femeninas.

Desde la problematización del género como una dicotomía cultural, lo que resulta especialmente interesante de observar es como a los homosexuales se les ha visto como individuos que cruzan las fronteras de la identidad genérica.

Por ello, el hombre homosexual es doblemente negativo, porque no sólo es femenino y por ello mal visto, sino que además, como hombre, decidió adquirir estas características femeninas y rechazar su masculinidad. Algunos autores señalan que la discriminación no es hacia lo homosexual sino hacia los comportamientos propios de un género que no les corresponde; es decir, un hombre gay masculino es mejor aceptado que un hombre gay femenino.

Esto se basa en la distinción activo/pasivo, y quiere decir que el estigma que acompaña a las prácticas homosexuales no afecta por igual a las partes involucradas. Es principalmente el individuo que juega el rol anal/pasivo quien es estigmatizado por asumir un papel considerado femenino y, en un pensamiento tradicional, este sujeto pasivo es el único percibido como “verdaderamente homosexual”. Son objeto de burlas y ridiculización, son juzgados seres pasivos y penetrables, tal y como suele representarse a las mujeres.

Los hombres que tenían relaciones sexuales con miembros de su propio sexo jugando un papel activo podían ser considerados degenerados, libertinos o faltos

de moral, pero no homosexuales (Carrier, 1994 en Laguarda, 2007) Por lo tanto, no necesariamente se considera que su masculinidad se vea disminuida.

Como lo descubrió Hernández (2008), para algunos hombres jóvenes y adultos de la capital de Tamaulipas, ser muy hombre significaba tener relaciones sexuales no sólo con mujeres, sino también con hombres, siempre y cuando se desempeñen en el papel de activos y no de pasivos en la relación sexual.

Se ha encontrado que el género no tiene relación con la preferencia sexual. Son estructuras sociales con las cuales las personas se identifican y a las cuales pertenecen. Así, hay hombres heterosexuales que pueden ser femeninos y mujeres heterosexuales que pueden ser masculinas.

Culturalmente se ve a los hombres homosexuales como afeminados y a las lesbianas como masculinizadas, y si una persona homosexual sale de estas etiquetas, simplemente ya no es homosexual (Llombart & Tirado, 2004 en Lozano, 2009).

El niño aprende la jerarquía sexual de la sociedad. Este proceso de aprendizaje es en parte consciente y en parte inconsciente. Para un niño, ser una niña es una amenaza que produce ansiedad porque representa una pérdida de poder. En este mundo, lo único que es tan malo como ser una niña es ser una mariquita; es decir, *ser como una niña*

Debido a que las normas de género son definidas más rígidamente para los hombres que para las mujeres, estos tienden a reacción más negativa hacia los hombres que aparecen como más femeninos que hacia las mujeres que aparecen como más masculinas (Louderback & Withley, 1997 en Barra, 2002).

Castañeda (2000) señala que la homofobia se debe en gran parte a que la homosexualidad atenta contra grandes instituciones políticas y sociales, como el matrimonio y la familia.

Vale la pena recalcar la función de la proyección y la homofobia de la que tantos psicoanalistas hablan: la homofobia es la proyección de las propias tendencias homosexuales que no se pueden aceptar en uno mismo, por lo que se convierten en lo contrario (agresión, hostilidad, rechazo) y se depositan en el otro (Lozano, 2009).

Finalmente Judith Butler habla de la heterosexualidad como norma violenta y plantea desnaturalizar el género, desde su perspectiva teórica, la masculinidad y la feminidad son posiciones vacías, que no se corresponden con los hombres y las mujeres. Su contribución reside en demostrar que la heterosexualidad institucionalizada crea el género. (Viveros, 2007 en Lozano, 2009)

CAPITULO TRES

CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES PARA MEJORAR LA MASCULINIDAD

Dado que el ser humano no puede vivir en un contexto social sin modelos y patrones definidos, que le den orientación y sentido a su vida, algunos autores, como la feminista Àngels Carabí (Carabí & Segarra, 2000), proponen que los nuevos modelos de masculinidades sean abiertos, plurales y, esencialmente, integradores.

El trabajo con niños y jóvenes debe siempre de mantener una doble visión: tener en mente los problemas, pero también una perspectiva de la salud y desarrollo en positivo. Esto plantea la necesidad de empezar desde la infancia apuntalando a:

3.1 La autoestima

Se considera que la autoestima es la clave para el desarrollo positivo de los niños. Y como bien dice la Dra. Apter (2005) si un niño carece de autoestima, existen dos resultados posibles: la depresión o la destrucción.

Coopersmith (1967 en Carpena, 2003) halló que los individuos pueden desarrollar unos niveles saludables de autoestima en una o más áreas, sobre todo si reciben la aprobación de las personas de su grupo de referencia. Pope (Carpena, 2003) señala cinco áreas en las que, en general, los niños tienden a valorarse:

1. Autoestima global (percepciones, sentimientos y valoraciones como personas)
2. Imagen académica (los logros en la escuela)
3. Imagen corporal (la imagen, las habilidades y destreza físicas)
4. Imagen familiar (cómo se siente valorado por la familia) e
5. Imagen social (la manera como se valora respecto a los otros).

La autoestima sólo tiene sentido en el ámbito de las relaciones sociales. Es una forma de información permanente sobre nuestra adecuación al ambiente.

Retomando a Apter (2005), la autoestima no significa quererse o admirarse, sino que es la presunción de que uno debe preservar, asumir responsabilidades, diferenciarse positivamente del propio entorno. Es un conjunto de aptitudes que permiten a los niños seguir aprendiendo, esforzarse y ponerse a prueba. Dichas aptitudes permiten reaccionar y recuperar fuerzas cuando se está desalentado, frustrado, o cuando se fracasa, y a la vez mantiene los compromisos con otras personas.

Para Valenzuela (Leñero, 2010) implica la confianza y el respeto por sí mismo. Refleja el juicio de cada persona acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida, para comprender y superar problemas. Implica también que las personas sean conscientes de su derecho a ser felices, lo cual los impulsa a respetar y defender sus intereses, necesidades y formas de pensar y de vivir

El origen de la autoestima según varios autores se ha centrado en la época de la infancia, ya que consideran de mucha importancia esta etapa para la formación de esta (González y Mejía, 2008).

Branden (2011) establece que una de las influencias con mayor peso en el desarrollo de la autoestima es la seguridad que le dan al niño sus padres o las figuras que fungen como tales. Opina que no se relaciona con la inteligencia, ni con la posición económica de la familia, la educación, el hábitat, la clase social, la ocupación de los padres, ni el hecho de que la madre se encuentre en el hogar. Lo que resulta de suma importancia es la calidad de la relación que exista entre el niño y los adultos que lo rodeen y sean importantes en su vida. Estas condiciones de seguridad implican:

- Que el niño experimente una total aceptación de los pensamientos, valores

y sentimientos de su existencia.

- Que el niño opere en un contexto de límites bien definidos y firmes, justos, razonables y negociables, así como la confianza de que él sea capaz de alcanzar y lograr sus metas.
- Que el niño sienta respeto por su dignidad como ser humano, de forma que los padres sientan respeto por sus deseos, estén dispuestos a negociar las reglas dentro de los límites cuidadosamente delineados.
- Es muy importante que los padres cuenten con una adecuada autoestima, pues la manera en que se trata a los demás refleja la manera en que uno se trate a sí mismo. Así, tenemos que también la sobreprotección puede coartar la autoestima de un niño.

Branden (2011), señala las causas por las cuales los padres obstaculizan el crecimiento de la autoestima, siendo las siguientes:

- Transmiten al niño que no es “suficiente”.
- Le castigan por expresar sentimientos “inaceptables”.
- Le ridiculizan o humillan
- Transmiten que sus pensamientos o sentimientos no tiene valor o importancia
- Intenta controlarle mediante la vergüenza o la culpa
- Le sobreprotegen y en consecuencia obstaculizan su normal aprendizaje y creciente confianza a sí mismo
- Aterrorizan al niño con violencia física o con amenazas, inculcando agudo temor
- Le enseñan que es malvado, indigno o pecador por naturaleza

La educación, cultura y en algunos casos la religión, también son consideradas como factores que influyen en la formación de la autoestima. Por ejemplo, cuando al niño sus padres le hacen saber qué es lo que está bien y lo que está mal y le inculcan juicios de valía de lo cual va aprendiendo cómo comportarse “correctamente” en una sociedad va conformando su autoestima (González & Mejía, 2008).

Aquino (Alcántara, 1998 en González & Mejía, 2008) señala que el nivel de autoestima puede ser clasificado como autoestima alta o positiva, y autoestima baja o negativa. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; si se acepta y respeta, tendrá una autoestima positiva o alta. Por el contrario, si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí misma, no se acepta, ni respeta, entonces tendrá una autoestima negativa o baja.

Kimble y Heimreich (1972, en González & Mejía, 2008) proponen que una persona con autoestima moderada es aquella que se encuentra en mayor contacto con la realidad y con mayores posibilidades de lograr una adaptación social normal. Lo anterior sucede porque los individuos que presentan una autoestima alta o baja manifiestan una mayor necesidad de aprobación.

Se considera que tener un buen nivel de autoestima significa poseer una visión saludable de uno mismo. Este nivel corresponde a aquellas personas que conocen y aceptan sus capacidades y limitaciones, sus virtudes y defectos, y que adoptan una postura crítica y constructiva consigo mismas. Las características que mejor define a las personas con alta autoestima es la confianza de sí misma y en los otros (Carpena, 2003)

Para Christophe (2008) los beneficios de la autoestima, son dos:

- *Efecto de protección y de autorreparación:* la autoestima facilita la resistencia ante los acontecimientos adversos de la vida. Funciona como

una protección de tipo inmunitario, facilitando la rápida cicatrización de las heridas emocionales.

Los fracasos siempre son dolorosos. Cuando alguien se dice indiferente al fracaso, más bien muestra la fuerza de sus mecanismos de negación y no tanto los de su autoestima, porque las diferencias se manifiestan mediante la rápida reparación: algunos se reconstruyen muy rápido tras un fracaso, otros lo rumian durante mucho tiempo.

- *Efecto favorable sobre la salud somática*, y no sólo en el plano psicológico. Determinados individuos se ven impelidos a realizar un importante gasto de energía para proteger o promover la autoestima: negación de la realidad, huida o evasión, agresión hacia los demás, u otras tantas estrategias disfuncionales que, con el fin de obtener un mínimo beneficio en la autoestima, sacrifican diversos aspectos de la calidad de vida y engendran estrés.

Los efectos derivados de una valoración negativa y de una mala información y educación desembocan en aspectos como sumisión o agresividad, una sexualidad vista como problema y no como un proceso de maduración socioemocional, dificultades para estudiar, lenguaje verbal y corporal limitado, bloqueado, problemas en la expresión del afecto, déficit en asertividad y en habilidad comunicacionales en general (Medina, 1995).

3.2 La inteligencia emocional

A través de la historia se ha buscado que el hombre logre desarrollar facultades intelectuales basadas en operaciones lógicas, matemáticas y lingüísticas, permitiendo que la persona racionalice todo lo que se le presenta, cayendo en un extremo de absoluta rigidez y que ha terminado en total represión de las emociones (Rubio & Valencia, 2000).

Para estas autoras esta negación ha traído graves consecuencias en el hombre, pues de alguna manera las emociones han salido a relucir en su vida cotidiana manifestándose de diversas maneras, tal es el caso de las enfermedades psicosomáticas, o problemas sociales como agresividad, maltrato, entre otros.

El hombre se ha puesto trabas en el camino al relegar su evolución como persona para priorizar las exigencias que el medio le impone. En la cultura occidental el apego hacia las personas y los objetos, así como querer manejarse a través de un ideal de vida dictado por la sociedad genera en las personas estados emocionales que conducen al estrés, a la ansiedad y al temor de fracasar, lo cual demuestra el poco conocimiento y control que tenemos de nosotros mismos.

Por lo cual, al hablar de inteligencia emocional se reúnen dos conceptos diferentes entre sí (inteligencia y emoción), debido a que se ha tenido la creencia de que la parte emocional nos hace ser inferiores y precisamente es el intelecto o la razón la que nos permite ser diferente de ello, crecer y manejar el mundo a nuestra conveniencia.

El estudio de las emociones es un elemento central, no sólo como resultado final, sino como proceso. Al estar indivisiblemente unido al razonamiento, la interacción emoción-cognición y su procesamiento conjunto es lo que facilita en el individuo un funcionamiento personal y social más adaptativo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Cuando somos conscientes de nosotros mismos nos damos la oportunidad de tomar decisiones que van en función de nuestros propios deseos desarrollando así la parte creativa que todo hombre puede poseer y que se ha visto truncada por prejuicios y sometimientos sociales que desde siempre se nos han inculcado por parte de personas que consideramos superiores (Rubio & Valencia, 2000).

Una alta inteligencia emocional supone una serie de beneficios personales: satisfacción personal, buenas relaciones interpersonales, salud, aprendizaje y logro de objetivos (Matthews & Zeidner, 2000 en Góngora, V., & Casullo, M. 2009).

Para Sternberg y Kaufman (1998 en Fernández & Extremera, 2005) la inteligencia emocional es como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio.

Actualmente, la división más admitida distingue entre un modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, y modelos de rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (Mayer, 2000 en Fernández-Berrocal, & Extremera, 2009).

3.2.1 Modelo de habilidad

Salovey y Mayer en 1990 (Vallés, 2000) emplearon por primera vez, en sus publicaciones la expresión inteligencia emocional, y tal como es concebida para para estos autores, está compuesta por un conjunto de habilidades emocionales que forman un continuo que abarca desde aquellas de nivel más básico, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales como la percepción y atención a estados fisiológicos o expresivos, a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal.

Las cuatro habilidades emocionales de complejidad ascendente planteadas por estos autores son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el

pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Figura 2).

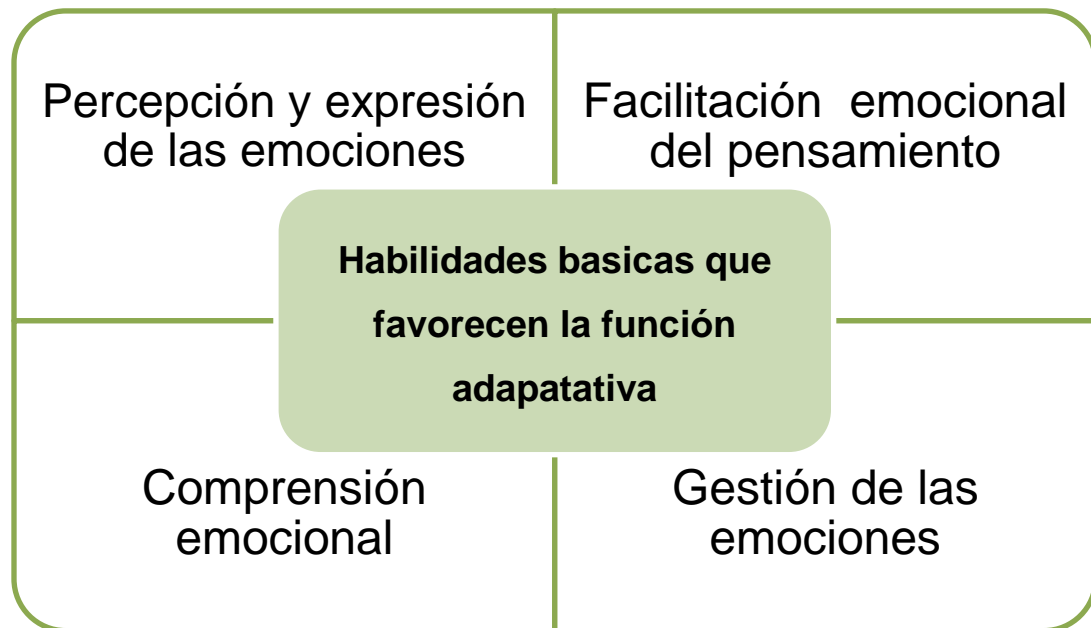


Figura 2 en Aguilar, 2012

El planteamiento lo que propone es que para aprovechar las emociones en sentido positivo, es importante aprender a interpretarlas no como una reacción automática incomprensible e incontrolable, sino como una fuente de información acerca del funcionamiento de los procesos de nuestra propia mente, y que estamos ante la posibilidad de darnos cuenta de cómo está funcionando ante una situación determinada y, eventualmente modificarlos para lograr un comportamiento más efectivo (Zaccagnini, 2004). Estas habilidades están enlazadas de modo que sin el adecuado desarrollo de alguna de ellas no sería posible desarrollar el resto.

3.2.2 Modelo mixto

Los modelos mixtos son substancialmente diferentes del modelo de habilidades, debido a que éste modelo mixto contiene ciertos rasgos de la personalidad

mezclados con algunas habilidades socioemocionales (Mayer, Salovey & Caruso, 2000 en Flores, 2013).

Goleman (2000), es uno de los representantes iniciales del modelo mixto; menciona que tomó el modelo de Salovey y Mayer y lo adoptó en una nueva versión que resulta útil para entender qué importancia tiene los talentos de la inteligencia emocional en la vida laboral.

Definió la inteligencia emocional como la habilidad para automotivarse y la tenacidad para encarar frustraciones; controlar impulsos y relegar la gratificación; regular los propios estados de ánimo y controlar el miedo para dejar fluir la capacidad de pensar (Zavala, Valadez & Vargas, 2008).

Asimismo plantea a la inteligencia emocional como sinónimo de carácter, personalidad o habilidades, las cuales explica en cinco situaciones emocionales y sociales que tiene su traducción en conductas manifiestas (Ramirez, 2008). Estas se mencionaran a continuación:

1. Autoconciencia: Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones. Las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia son:
 - *Conciencia emocional*: identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener.
 - *Correcta autovaloración*: conocer las propias fortalezas y sus limitaciones.
 - *Autoconfianza*: un fuerte sentido del propio valor y capacidad.

2. Autorregulación: Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos. Las competencias emocionales que dependen de la autorregulación son:

- *Autocontrol*: mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.
- *Confiabilidad*: mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.
- *Conciencia*: asumir las responsabilidades de propio desempeño laboral.
- *Adaptabilidad*: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.
- *Innovación*: sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones.

3. Motivación: Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.

- *Impulso de logros*: esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia laboral.
- *Compromiso*: matricularse con las metas del grupo u organización.
- *Iniciativa*: disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.
- *Optimismo*: persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

4. Empatía. Implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros.

- *Comprensión de los otros*: darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los compañeros.
- *Desarrollar a los otros*: estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
- *Servicio de orientación*: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente.
- *Potenciar la diversidad*: cultivar las oportunidades laborales a través de distintos tipos de personas.

- *Conciencia política*: ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.
5. Destrezas sociales: Implica ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros. Este objetivo depende de las siguientes capacidades emocionales:
- *Influencia*: idear efectivas tácticas de persuasión.
 - *Comunicación*: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
 - *Manejo de conflictos*: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
 - *Liderazgo*: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
 - *Catalizador del cambio*: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
 - *Constructor de lazos*: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
 - *Colaboración y cooperación*: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
 - *Capacidades de equipo*: ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

Desde estos modelos, se encuentran diferencias entre hombres y mujeres en el uso, comprensión y manejo de las emociones. Por ejemplo, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional y los hombres en las ramas de regulación (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012)

Los autores argumentan que diversas investigaciones han mostrado que la adscripción a un tipo de identidad de género estereotipada constituye una

limitación para el desarrollo de una personalidad más adaptativa e implica un peor ajuste psicológico y bienestar subjetivo que una identidad más andrógina.

De acuerdo a Ramirez (2008), al ser la inteligencia emocional un conjunto de habilidades, éstas pueden ser aprendidas, para comprender y dirigir a las personas a actuar sabiamente en las relaciones humanas. Por ello, Gartzia (2012, en Gartzia et al., 2012) afirma que es pertinente que se propongan nuevas definiciones de la identidad de mujeres y hombres, así como de la forma en la que ambos vivencian y expresan sus emociones, ya que dicha flexibilización de los roles de género podría facilitar el despliegue de respuestas emocionales más adaptativas y menos determinadas por el sexo de las personas.

3.3 El respeto y la valoración de lo diverso

En el estudio sobre el significado del respeto (Valdez, Mondragón, González Arratia & Gonzáles, 2004) realizado en adolescentes, se encontró que el significado de respeto en los hombres se muestra como más proclive hacia la instrumentalidad, en comparación con el observado entre mujeres, quienes lo dirigen más hacia lo expresivo.

Las diferencias muestran que para el género masculino, el respeto es amabilidad, moral, solidaridad, personalidad, trabajo, personas y libertad, en comparación con el género femenino, que lo define como amor, valorar, sinceridad, amistad, facultad, apreciar y virtud.

En muchas culturas, a través de sus diferentes instancias de interacción y socialización –la familia, la escuela, la religión, el trabajo y la calle–, se enseña desde la más temprana edad, a respetar a los padres, o las figuras de autoridad y a todas las personas consideradas como superiores en términos de fortaleza, jerarquía social, profesional y económica.

Con ello se consigue, lamentablemente, que al enseñar que el respeto no se debe a los iguales, sino a los superiores, este valor moral no es visto como un estado de

igualdad, sino como uno de inferioridad (Ramos, 1938 en Valdez, Mondragón, González Arratia & Gonzáles, 2004). De igual manera Savater (Valdez et al., 2004) comenta que el respeto, visto como un valor moral relacionado directamente con la supervivencia y la defensa de lo propio o de la territorialidad, no tiene su base en lo más noble de las culturas, sino en el miedo, en el temor que se genera cuando se percibe que alguien está invadiendo el espacio propio, o bien, cuando la persona considera que está afectando al espacio de alguien más, logrando con ello establecer esa distancia social y personal, conocida como respeto.

Savater (2000) refiere que, en las sociedades de orientación cristiana se sigue presentando una clara tendencia a enseñar un tipo de respeto basado en el miedo (principalmente a la autoridad) y no en la capacidad de tolerar, entender y dejar a los demás en un ambiente de libertad y de ética, pero, sobre todo, en uno orientado hacia la búsqueda de la felicidad.

Respeto, para Huelasz (2009), no significa temor y sumisa reverencia; denota, de acuerdo con la raíz de la palabra (*respicere*=mirar), la capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Si amo a la otra persona, me siento uno con ella, pero con ella tal cual es, no como yo necesito que sea, como un objeto para mi uso.

De acuerdo con Jové (2007) cada uno de nosotros somos diversos (diversidad) y cada uno de nosotros hemos de aprender a posicionarnos respecto al otro (alteridad). Todo ello ayuda a relacionarnos y a construir la cohesión social.

López Melero (Jové, 2007) hace la distinción entre diversidad, diferencia y desigualdad.

- La diversidad hace referencia a la persona como tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera.

- La diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad, valoración a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes, ya sean de rechazo, ya sean de aceptación y comprensión.
- La desigualdad, noción contraria a igualdad, nos remite al establecimiento de jerarquías entre las personas en función de criterios de distinta índole.

La premisa fundamental, es la consideración de la diferencia como un valor, entendiendo que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana además de una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales (Jové, 2007).

Flores Dávila (2007) en su estudio con algunas organizaciones encontró que la sociedad mexicana, es primordialmente conservadora y está dominada por los principios judeo-cristianos que desinforman y predicen amor al mismo tiempo que difunden odio y descalificación hacia las personas que no son heterosexuales. Esta doble moral predomina no sólo en el ámbito religioso sino también en el social y en el político.

Ciertas organizaciones consideran que la sociedad mexicana cuya cultura social y políticas está basada en burlas discursivas contra la minorías, expresadas a través del albur, los chistes y las bromas con tinte homofóbicos, racistas y misóginos.

De acuerdo con las percepciones de las organizaciones participantes en la investigación de Flores Dávila (2007) existen diversos ámbitos en los cuales los homosexuales, las lesbianas, los bisexuales, los transexuales y los travestis son discriminados, los cuales son.

- Ámbito familiar

- **Ámbito escolar**
- **Ámbito laboral**
- **Ámbito de la salud**
- **Ámbito legal**
- **Ámbito político**
- **Ámbito religioso**

Debido a las características de la investigación, se retomaron los ámbitos familiar, escolar y de la salud.

Ámbito familiar. La cadena de la discriminación comienza en este punto y para muchos resulta lo más doloroso. El rechazo, la negación y la devaluación hacia las personas homosexuales, bisexuales y transtóxicos por parte de sus propios familiares deja secuelas graves en términos de autoestima y autoimagen.

La discriminación puede comenzar desde la infancia con la rigidez de la familia nuclear, donde se castigan las actitudes afeminadas por parte de los niños, llegando incluso hasta el maltrato físico y la violencia sexual.

Ámbito escolar. En la escuela comienzan las estigmatizaciones hacia el “marica”, en etapas del desarrollo en las cuales probablemente la orientación sexual aún no se ha definido. Las organizaciones reportan que los maestros molestan y reprimen a los alumnos que se orientan hacia el lesbianismo o la homosexualidad y los exhiben denigrándolos frente al grupo.

Los programas de educación sexual hacen caso omiso del tema de la diversidad sexual, el cual no es tratado en ninguno de los niveles educativos. Cuando se imparten clases de educación sexual se presenta a la sexualidad como puramente reproductiva. Del mismo modo, la asignación inmóvil de los roles sexuales es reforzado de forma importante en las instituciones.

Para Belgich (2005) estas nociones diferenciales deben ser aclaradas a los niños, poder abordar y cuestionar ciertas normas y actitudes, facilita la apertura a una sexualidad más saludable y placentera, liberando los mandatos ancestrales que perjudican a los dos sexos y recuperando aquello a lo que se tiene derecho: los hombres a ser sensibles y emotivos y las mujeres a ser extrovertidas y arriesgadas.

Ámbito de la salud. En esta área las denuncias comienzan con los pediatras que atienden inadecuadamente a los niños que muestran una orientación sexual no heterosexual, pues los envían con psiquiatras o psicólogos o simplemente se niegan a darles la atención médica pertinente. Asimismo, los especialistas como los ginecólogos y los psiquiatras, que no están capacitados ni sensibilizados con la cuestión de la diversidad sexual.

La sociedad mexicana se encuentra en un proceso de transformación política y social que combina viejas y negativas prácticas como la misoginia, el racismo, la discriminación por condición social, económica y los prejuicios sexuales. Lo cual la sociedad requiere, de mayor información sobre sexualidad y roles de género para dejar atrás poco a poco los prejuicios al respecto y la cultura machista, con el fin de privilegiar una convivencia de respeto y entendimiento.

Resulta sumamente importante que la sociedad sea consciente del irreversible daño social que provoca la discriminación hacia las minorías en general y el deseo de excluir a ciertos grupos, en el sentido de que no solo se orilla a las personas a la depresión, al alcoholismo, a la drogadicción y al suicidio, sino que se crean resentimientos y escisiones en las comunidades y en las familias que son la fuente de muchos problemas sociales.

El trabajo con niños es importante ya que la socialización de género es uno de los aspectos de mayor importancia en la infancia, y aquí se sientan las bases de los

estereotipos de género, los cuales son producidos en una visión machista que coloca a los hombres en un lugar superior y a las mujeres en un lugar inferior.

Con el trabajo de los tres puntos anteriores disminuiría el racismo, la homofobia, la violencia de género, las conductas de riesgo, gran parte del incivismo violento y muchas otras conductas violentas que buscan demostrar la superioridad de una tipología de hombre (Gabarró, 2008)

PROPUESTA

Justificación.

La imposición de lo masculino y femenino en nuestra sociedad ha delimitado el desarrollo de las personas, en últimos años hemos sido testigo de cómo las mujeres rompen ideas y comienzan a ingresar a un mundo a las que se les tenía limitado o restringido. Contrariamente a lo que se cree esto no ha contribuido alcanzar la igualdad de género tan anhelada, esto porque la otra parte aún no accede a cuestionar y cambiar los patrones que los define.

A lo largo de los años, la masculinidad hegemónica (o el bien conocido machismo) ha traído consigo en repetidas ocasiones más daños e insatisfacciones que beneficios, y no solo a las mujeres sino que a los mismos hombres, quienes siguen replicando tal modelo patriarcal.

Los conceptos de masculino y femenino, se han tergiversado en su esencia real. Lo femenino ha sido asociado mayormente a lo débil, ingenuo y frágil, en pocas palabras, fácil de violar; y pocos gustan de identificarse así, en su otro extremo encontramos a una feminidad demandante, manipuladora e incluso castrante. En caso de lo masculino, este ha sido poco íntegro ante sus manifestaciones absurdas de violencia, abuso y descalificación, nada más falso, se carece de un modelo bien asumido, que a su vez favorezca a una conexión interna con el ser.

La propuesta de la impartición del taller es la de mostrar a los niños los estereotipos con los que van creciendo en cuanto lo que significa ser hombre. Seguir estas normas estrictas llegan afectar en el desarrollo de su personalidad, volviéndolos intolerantes, inflexibles y conservadores lo cual nos lleva a una sociedad que aún sigue apegada a ideas que no están a la altura de los cambios sociales que se han generado.

Es esencial contar con el equilibrio entre los valores como: seguridad, virtud, generosidad, protección, raciocinio, imaginativos e impetuosos, más en un país como lo es México, cuyos hijos por generaciones se han criado con padres ausentes y una masculinidad trastocada. Se hace necesario acabar con estas ideas, al mostrar a los niños alternativas a lo convencional, otorgar flexibilidad de pensamiento y aceptación ante lo diverso de la realidad. Lo que lleva a un mejor bienestar interno y en un futuro a una sociedad más abierta, receptiva y tolerante.

Objetivo general:

El objetivo del taller es que los niños entre ocho y doce años descarten una sola manera de ser hombre (el modelo de la masculinidad hegemónica), además de concientizar que todos los hombres pueden desarrollarse conforme a sus gustos sin que ello los demerite.

Objetivos específicos.

- Diferenciar los conceptos de sexo y género.
- Identificar las características que se esperan en los hombres.
- Identificar sobre las formas de discriminación a lo diferente y la manera de prevenirlo.
- Identificar las formas de violencia que ejercen o practican hacia ellos.
- Identificar qué emociones no expresan y cómo darle otra interpretación al miedo, enojo y tristeza.
- Identificarse a sí mismos, tanto en cualidades como talentos y debilidades
- Expondrán los valores positivos que han aprendido.

Participantes.

Grupo de 10 a 20 niños dentro de las edades de ocho a doce años, se trabajará en dos grupos. El primer grupo comprenderá niños de 3° y 4° grado de primaria,

mientras el segundo será de 5° y 6° grado.

Escenario.

La implementación del taller se tiene prevista en un salón iluminado, ventilado y amplitud para las actividades lúdicas, así como recursos para trabajar, tales como pizarra, tizas o plumones, según sea el caso, (de no ser así se puede utilizar rotafolio) y pupitres, contar con instalaciones eléctricas para conectar un proyector y laptop.

Materiales.

Caja de cartón con hendidura, paquete de hojas blancas, lápices o plumas para escribir, plumones, plumines, lápices de colores, pinturas dactilares, crayolas, pasteles, diamantina, lentejuelas, listones de colores, estambre, revistas, libros viejos, tijeras redondeadas para cortar papel, pinceles, cinta adhesiva, pegamento en barra o líquido, dos metros de papel kraft, toallitas humectantes, post it de diferentes colores y formas, dos cajas de curitas, una de ellas rotuladas con frases para la actividad a trabajar y una bolsa de globos

Libro y audiolibro para cada uno de los grupos,

- “Oliver Button es una nena” de Tomie dePaola (3° y 4° Grado)
- “Los hombres no pegan” de Beatriz Moncó (5° y 6° Grado)
- “Pedro y la Mora” de la serie Kipatla, por la CONAPRED (5° y 6° Grado)

Impresiones para cada una de las actividades a resolver en cada una de las actividades a realizar, revisar anexo. Los escudos serán hechos de cartón. Presentación en proyector de las diapositivas de niños en varias situaciones,

presentadas en anexo. Un oso de peluche con algún brazo roto. Así como insignias para entregar al final del taller.

Implementación de taller.

Se tiene contemplado que el desarrollo de taller sea dentro de las escuelas, se requerirá contar con la aprobación de la administración escolar para implementarlo así como la de los padres de familia de cada grupo para dar autorización a la participación. Con el consentimiento de las autoridades habrá que definir el horario, se recomienda fuese por la mañana ya que los niños se encuentran con vigor para trabajar, aunque bien puede ajustarse a un horario vespertino.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

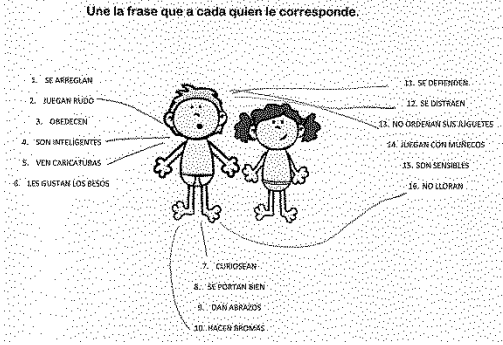

Fases

1. Se aplicarán los Anexos 1 y 2, de acuerdo a cada grupo, como pre test antes de dar inicio al taller
2. Una vez terminado el taller, aplicar nuevamente las Anexos 1 y 2 como post test.

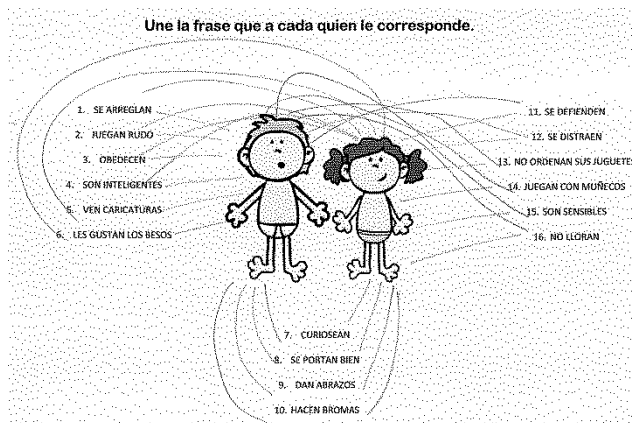
Su evaluación comprenderá diferentes criterios para calificar a cada uno de los grupos.

Grupo 1 (3º – 4º Grado)

En la primera aplicación de la hoja de estimación (ver Anexo 1) se espera encontrar las siguientes atribuciones:

<p style="text-align: center;">Niño</p> <p style="text-align: center;">Une la frase que a cada quien le corresponde.</p> 	<p style="text-align: center;">Niña</p> <p style="text-align: center;">Une la frase que a cada quien le corresponde.</p> 
<p style="text-align: center;">Números atribuidos al niño: 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13 y 16.</p>	<p style="text-align: center;">Números atribuidos a la niña: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 14 y 15.</p>

Una vez concluido se espera que todas las cualidades sean atribuidas a ambos sexos.



Grupo 2 (5^o – 6^o Grado)

A su primera aplicación de la hoja de estimación (ver Anexo 2) a los niños de este grupo se espera reflejen las siguientes respuestas.

- | | |
|-------|--------|
| 1. Si | 8. Si |
| 2. Si | 9. Si |
| 3. Si | 10. Si |
| 4. Si | 11. Si |
| 5. Si | 12. Si |
| 6. Si | 13. Si |
| 7. Si | 14. Si |

Concluido el taller espera encontrarse lo siguiente:

- | | |
|-------|--------|
| 1. No | 8. No |
| 2. No | 9. No |
| 3. No | 10. No |
| 4. No | 11. No |
| 5. No | 12. No |
| 6. No | 13. No |
| 7. No | 14. No |

A continuación se detallará las cartas descriptivas

CARTA DESCRIPTIVA

Grupo de 3° y 4° Grado

SESIÓN 1

Objetivo específico:	Al finalizar la sesión los participantes diferenciarán los conceptos de sexo y género.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Presentación del (la) facilitador/a.	El o la facilitadora se presentará ante el grupo.		
Presentación de los participantes.	Después la presentación pedirá realicen la siguiente actividad.		
Dinámica Tren De Los Nombres	<p>Se pedirá a los niños que se coloquen en círculo en el suelo.</p> <p>Se solicitará la participación de un voluntario, al cual le preguntará su nombre y se explicará que él hará de locomotora por lo cual resoplará y caminará como una por el círculo, hasta parar delante de un persona, a la cual pedirá su nombre, lo dirá en alto simulando pitar y ahora juntos circularan de nuevo hasta detenerse delante de otra persona, y tanto la locomotora como el vagón, gritaran el nombre y se enganchan y así sucesivamente.</p>		20 min
Establecimiento de las reglas	<p>El facilitador preguntará a los niños que creen qué es son las masculinidades y que esperan conocer en estas sesiones para generar su interés.</p> <p>El facilitador pedirá la ayuda de los participantes para establecer las reglas internas del grupo, procurando que éstas estén encaminadas hacia el respeto a cada uno de los integrantes, pedir la palabra, saber escuchar, no insultar, no burlarse.</p>		8 min.
Pre test	Entregar a cada uno de los niños participantes la hoja de estimación, comente que no tiene ningún valor en cuanto a una calificación.	Anexo 1: "Uniando ideas"	5 min.
Tema 1: Diferencias entre mujeres y hombres	<p>Dividir en dos la pizarra donde este escrito de un lado niña y del otro niño.</p> <p>Se pedirá a los participantes le dicten las características de las niñas y los niños, incite que estas sean físicas y valorativas.</p> <p>Comentará que mucha de la diferenciación entre un niño o niña radica principalmente en sus características genitales. Los valores e idea atribuidos a cada sexo se le conocen como género, lo que se considera aceptable para mujeres y hombres, no se nace con ello sino que se aprenden.</p>	Pizarra, plumón o tiza, según sea el caso.	27 min.
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura	

SESIÓN 2

Objetivo específico:	Al finalizar la sesión los participantes identificarán las características que se esperan en los hombres.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales conceptos aprendidos en la sesión anterior.		10 min.
<p>Collage</p> <p>“Los hombres son...”</p>	<p>El psicólogo pedirá formen tres grupos, a cada uno se le entregará una cartulina, además de repartir a cada integrante tijera y pegamento; y el material a recortar.</p> <p>Dará la consigna que busquen imágenes de hombres en diferentes situaciones.</p> <p>Una vez terminado, se les pedirá que compartan sus trabajos ante el grupo pegándolos a la pared, con lo cual se iniciará una reflexión sobre las imágenes más frecuentes.</p> <p>Se comentará que los hombres suelen ser relacionados con la fuerza, competencia y desagrado a hacer cosas de mujeres. ¿Qué piensan? ¿Conoces a hombres así? ¿Así deben ser todos los hombres?</p> <p>Se les explicará con la presentación de diapositiva sobre los hombres y la violencia. La violencia es una de las ideas que hacen creer a una persona ser hombre, esto es aprendido desde niños cuando se tiene prohibido manifestar ternura o debilidad. Se cree que con la violencia se solucionan los problemas al lastimar, herir y mandar a los demás, que así son las cosas, cuando se tiene esta idea se le llama violencia de género. Hay muchas posibilidades de ser hombre sin demostrar violencia.</p>	<p>Tres cartulinas blanca, revistas, libros, historietas, periódico viejos, tijeras de punta redonda y pegamento en barra para cada integrante y cinta adhesiva.</p> <p>Proyector y laptop. Así como la diapositiva 1 del Anexo 5.</p>	40 min.
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		10 min.
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura	

SESIÓN 3

Objetivo específico:	Al finalizar la sesión los participantes conocerán sobre las formas de discriminación a lo diferente y la manera de prevenirlo.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.
Lectura y reflexión	<p>Se trabajará con el libro: <i>Oliver Button es una nena</i>.</p> <p>El facilitador invitara a los niños que se sienten en el suelo en medio circulo mientras lee la historia y muestra las imagines a los niños</p> <p>Una vez terminada la lectura entregar a cada participante el cuestionario sobre el libro.</p> <p>Hará reflexiones con las respuestas dadas al cuestionario.</p> <p>Remarcar que Oliver se siente bien consigo mismo porque hace las cosas que le gustan aunque no le guste al resto. Lo importante es aceptar que uno no tiene que gustarle a todo el mundo, aunque muchas veces eso sea difícil.</p>	<p>Libro “Oliver Button es una nena” de Tomie de Paola</p> <p>Cuestionario impreso del anexo 6 y lápiz por cada niño.</p>	25 min.
Iguales y diferentes	<p>Colocar en el centro del piso el papel kraft, explicar los conceptos de igualdad y lo diferente.</p> <p>Los niños plasmaran sus huellas manos y/o pies, de las cuales crearan a partir de ellas diferentes dibujos.</p> <p>Para concretar la idea puede preguntar al azar a cada niño porqué la elección de cierto color, cada uno tiene gustos e ideas diferentes, no hay colores ni ideas malas, al final lograron hacer un dibujo especial. Puede traer ejemplos en como las razas de perro, son diferentes entre sí pero todos en común son perros, frutas, niños de diferentes nacionalidades, pan, etc.</p>	<p>Dos metros de largo de papel kraft, pinturas dactilares de diferentes colores, toallitas humectantes (esto será utilizado al término de la actividad para limpiarse la pintura).</p>	25 min.
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		5 min.
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura	

SESIÓN 4

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes identificarán las formas de violencia que ejercen o practican hacia ellos.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Los dos monstruos	<p>El facilitador pedirá el apoyo de los participantes para montar un teatro de sombras del cuento “Los dos monstruos” de David McKee.</p> <p>Repartirá las actividades, unos se encargaran de pegar la sábana blanca en la pared, otros taparan las ventanas (si la hubiese) para no dejar entrar la luz, y unos más se encargaran de manipular las siluetas que interviene en la historia.</p> <p>Encienda el proyector, apague las luces y comenzará a narrar la historia.</p> <p>Dos monstruos viven en caras opuestas de una montaña, y no se ponen de acuerdo en si el día comienza o la noche termina.</p> <p>Los monstruos se insultan el uno al otro y se lanzan rocas, hasta que hacen un descubrimiento sorprendente.</p> <p>Una vez terminada la presentación le preguntará al grupo. ¿Qué piensan de que se hayan insultado y lanzado piedras? ¿Cuál es el problema de estos dos monstruos? ¿Por qué se enojan? ¿Qué hicieron bien y qué hicieron mal? ¿Qué otra solución podrían haber tomado los monstruos que no implicara violencia, es decir, con la que no se insultaran ni se lanzaran piedras, ni destruyeran la montaña?</p> <p>Expondrá sobre la violencia, y es parecido a un iceberg, podemos ver en su punta los daños y heridas que deja pero abajo encontramos otra manera de la violencia que es invisible, y aunque no podamos verlas hacen igual o mucho más daño como la otra. Pero otra característica es que nosotros mismos nos podemos lastimar. Es importante ahora empezar a reconocerla.</p>	<p>Sábana blanca de tamaño matrimonial, historia de Los dos monstruos de David McKee, siluetas del Anexo 8 sujetas a palos de madera, dos tachuelas con patitas</p> <p>Proyector y laptop. Así como la presentación de la diapositiva 2 del Anexo 5</p>	30 min.	
Imágenes	Proyectará cada una de las imágenes y se detendrá a explorar lo que observan los niños. Reflexionar los aspectos de violencia que rodea a los niños y que a veces no solemos ver a simple vista.	Diapositivas del anexo 10 con niños en varias situaciones, computadora o laptop y proyector.	10 min.	
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		5 min.	
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura		

SESIÓN 5

Objetivo específico:	Al finalizar la sesión los participantes identificarán qué emociones no expresan y cómo darle otra interpretación al miedo.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		10 min.
Presentación de emociones.	<p>Explicará por medio de la presentación, que se encuentra en el anexo, que las emociones están instaladas en nuestro cuerpo y que podemos identificarlas con determinadas reacciones.</p> <p>Se explicará que la emociones positivas, hace sentirnos tranquilos, relajados, con ganas de hacer cosas y relacionarnos. En cambio las negativas nos hacen sentir mal. No es malo que aparezcan, lo malo es no aceptarlas</p> <p>Enfatice que hasta las emociones más incómodas, como el miedo, el enojo y la tristeza, pueden ser expresadas en forma positiva a otra persona y que eso nos ayuda a vivir y relacionarnos mejor.</p>	Proyector, laptop y presentación de la diapositiva 3 del Anexo 5.	10 min.
Identificar emociones	<p>El psicólogo entregará a cada participante una hoja de emociones las cuales pedirá contestaran de manera individual.</p> <p>Indicará que la escala va de uno al cinco, siendo el número uno que la emoción puede expresarse con libertad o facilidad y el cinco, para cuando la emoción sea difícil o se evita expresar.</p> <p>Terminada pedirá que formen grupos de tres integrantes y descubran cuales fueron las emociones que son más fáciles y difíciles de expresar. Después cada grupo expondrá a los demás.</p> <p>Comenzará la discusión sobre las emociones, porque siendo estas características humanas, los hombres en especial varían su manifestación.</p>	Hoja de emociones del Anexo 11, plumines de color rojo para cada uno de los participantes	10 min.

<p>Dinámica: Ñañas</p>	<p>El psicólogo trabajara en esta sesión con la emoción del miedo, para ello se valdrá de la diapositiva que se encuentra en el anexo. Después continuara con la siguiente actividad.</p> <p>El psicólogo pedirá que se levanten y formen un círculo, los participantes se imaginarán con los ojos cerrados como poco a poco arañas suben a su cuerpo y se sacudirán para quitárselas. Volverán a sus asientos y se le pedirá digan qué saben de las arañas, que han escuchado sobre ellas, se las han subido alguna araña de verdad, qué sucedió.</p> <p>Se trabajará con la historia de René.</p> <p>Después que los niños terminen de leer la historieta comience con la explicación sobre el miedo y haga una discusión sobre cómo actuó René.</p> <p>Escudriñe junto con los niños, René es un niño que sabe que no nada muy bien pero por quedar bien con los demás se arriesga hacerlo, alguno de ellos se ha visto en una situación similar, qué fue lo que hicieron, pudieron expresar su miedo a aquello, cuáles fueron los resultados.</p>	<p>Historieta del Anexo 12, proyector, laptop con la presentación de la diapositiva 4 del Anexo 5.</p> <p>30 min.</p>
<p>El caso de Rene</p>	<p>Puede hacer mención que a los niños se les suele prohibir expresar su miedo porque este está mal visto pero es mejor hacerlo ya que podemos prevenir muchos accidentes.</p> <p>El miedo es positivo en el sentido que activa el mecanismo de supervivencia para responder ante situaciones adversas. Por tanto sentir miedo es natural.</p> <p>El primer paso para vencer nuestro miedo es detectarlo, aceptar que tenemos miedo y que no es ninguna debilidad.</p>	
<p>Cierre</p>	<p>Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.</p>	<p>5 min.</p>
<p>Buzón</p>	<p>En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.</p>	<p>Caja con hendidura</p>

SESIÓN 6

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes conocerán sobre cómo controlar y expresar el enojo y la tristeza.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Un pequeño gesto de amor	<p>Tristeza.</p> <p>El psicólogo cantará la historia de “Todd,” un osito de peluche que está triste</p> <p>Dejar que cada niño demuestre con un gesto el amor a Todd, como por ejemplo: un beso, un abrazo, una frase cariñosa, etc.</p> <p>Una vez que todos le demuestran su gesto de amor el facilitador deberá decir: “Todd está muy contento porque todos ustedes lo quieren, pero ahora quiere pedirle un favor más. Todd quiere regalar de su amor, por lo tanto, repite el gesto que le hiciste al compañero que tienes a tu lado. La idea es que cada niño le demuestre el amor a su compañero como se lo demostró a Todd.</p> <p>Explicará con el apoyo de la diapositiva de la tristeza que ésta puede ser considerada una emoción básica porque tiene la función de señal de aviso sobre los demás. Es positiva sentirla porque nos ayuda a sanar, nos tomamos un tiempo para pensar y expresar el dolor de una manera adecuada. El llanto es la primera y más natural herramienta que cuentan los niños para comunicar su malestar o desacuerdo con lo que están viviendo por lo cual es absurdo tratar de evitarlo.</p> <p>La tristeza es un problema cuando nos esforzamos por no sentirla, disfrazándonos de “fuertes”, de “yo puedo con esto”.</p>	Oso de peluche con uno de sus brazos vendado y con un cabestrillo simple y la historia del oso Todd del Anexo 13, proyector, laptop con la presentación de la diapositiva 5 del Anexo 5.	20 min.	

<p>Un mal día para Pedro</p>	<p>Enojo.</p> <p>Relatar la historia del mal día de Pedro.</p> <p>Explicar el enojo con la ayuda de globos, a cada participante se le entregara un globo y se les pide que inflen el globo, luego lo aprietan para que no se vaya el aire.</p> <p>Se hace una analogía con Pedro que estaba lleno de enojo, ante una situación que no se pueda manejar, se puede llegar a perder el control, pedir que suelten el aire.</p> <p>Para controlar el enojo se pueden seguir estos pasos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tomarse las cosas tan a pecho. Ser más tolerante antes nuestros errores. - No perder la calma. - No prestar atención a las provocaciones. - Alejarse de otros compañeros para evitar el enfrentamiento. <p>Nuevamente pedir que inflen los globos pero esta vez dejaran que el aire salga cuidadosamente, para que no se les escape y tengan el control de su globo.</p> <p>El enojo debe expresarse de manera que no dañe a las otras personas ni a nosotros mismos (cuando nos insultamos o nos creemos menos).</p> <p>El enojo es bueno cuando se expresa para...</p> <ul style="list-style-type: none"> - defender un derecho que ha sido pisoteado - cuando hay un motivo justo. - comunicárselo a la persona que ha causado nuestro enfado, sin alterarnos. <p>Resaltar, si una persona conoce bien cuáles son sus emociones positivas y negativas tendrá mejores relaciones.</p> <p>—</p> <p>Explicará la emoción del enojo con la diapositiva de la presentación. El enojo podemos verlo en animales, porque que es la manera de defenderse cuando están en peligro, los niños al igual actúan de esa forma cuando se les niegan algo que les gusta, a veces cuando nos molestan lo primero que hacemos es golpear y ofender al otro, pero luego podemos arrepentirnos. La mejor manera de manejar el enojo es comunicarlo a un adulto, pueden ayudar a encontrar una solución.</p>	<p>Historia de Pedro (ver anexo 14), bolsa de globos. Proyector, laptop con la presentación de la diapositiva 6 del Anexo 5.</p> <p>30 min.</p>
<p>Cierre</p>	<p>Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.</p>	<p>5 min.</p>

SESIÓN 7

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes expondrán los valores positivos que han aprendido.	
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Mi escudo	<p>El facilitador entregará a cada niño un escudo hecho de cartón, pidiéndoles que escribir cuales son los comportamientos/actitudes que portarán o defenderán a partir de lo aprendido.</p> <p>Después de haberlo escrito, se le pedirá que cada uno las dé a conocer al grupo. Posteriormente podrán decorar la otra cara.</p>	Modelos del Anexo 15 para cada niño del grupo, materiales de dibujo (colores, pinturas, cera, tizas, etc.) decorativos (cintas de colores, chaquiras, diamantina, lentejuela, estambre, etc.), pegamento en barra o líquido, tijeras, etc.	45 min.
Post test	Entregar a cada uno de los niños la hoja de estimación, comente que no afecta en nada en el su desempeño durante el taller.	Anexo 1: "Uniando ideas"	5 min.
Cierre del curso	<p>Reconocimiento.</p> <p>Se llamará a uno por uno de los participantes y se les colocará una insignia en forma de estrella en forma de reconocimiento.</p> <p>"El chicle"</p> <p>El psicólogo indicará a los participantes que son un pedacito de chicle pegajoso que brincan al ritmo de "nam-nam". Mientras saltan, si tocan a otro pedazo quedaran pegados, poco a poco hasta formar todos un bola de chicles que sigue rebotando todos a la vez abrazados.</p>	Insignias en forma de estrella para cada participante y la planilla de calcomanías del anexo 18	10

CARTA DESCRIPTIVA
Grupo de 5° y 6° Grado

SESIÓN 1

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes diferenciarán los conceptos de sexo y género.	
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Presentación del (la) facilitador/a.	El o la facilitadora se presentará ante el grupo.		
Presentación de los participantes.	El psicólogo se presentará ante el grupo y hará la siguiente actividad.		20 min.
Iniciales De Cualidades	Pedirá a cada uno decir su nombre y apellidos, y a la vez dos calificativos positivos que le definan y que tenga sus mismas iniciales. Por ejemplo. Pedro Álvarez, positivo y amable.		
Establecimiento de las reglas	El facilitador pedirá la ayuda de los participantes para establecer las reglas internas del grupo, procurando que éstas estén encaminadas hacia el respeto a cada uno de los integrantes, pedir la palabra, saber escuchar, no insultar, no burlarse.		10 min.
Pre test	Entregar a cada uno de los niños participantes la hoja de estimación, comente que no tiene ningún valor en cuanto su calificación.	Anexo 2: "¿Falso o verdadero?"	5 min.

<p>Tema 1: Conceptos básicos</p>	<p>Dividir en dos la pizarra donde este escrito de un lado niña y del otro niño.</p> <p>Se pedirá a los participantes le dicten las características de las niñas y los niños, incite que estas sean físicas y valorativas.</p> <p>Comentará que mucha de la diferenciación entre un niño o niña radica principalmente en sus características genitales. Los valores e idea atribuidos a cada sexo se le conocen como género, lo que se considera aceptable para mujeres y hombres, no se nace con ello sino que se aprenden.</p> <p>Haga lectura del artículo El azul y el rosa para los bebés.</p>	<p>Pizarra, plumón o tiza, según sea el caso.</p> <p>Anexo 3: “El azul y el rosa para los bebés”</p> <p>30 min.</p>
<p>Cierre</p>	<p>Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.</p>	
<p>Buzón</p>	<p>En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.</p>	<p>Caja con hendidura</p>

SESIÓN 2

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes identificarán las características de violencia que se esperan en los hombres.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		10 min.	
¿Qué hago para ser un hombre?	Se repartirá a cada uno de los participantes una hoja impresa del Anexo 4 donde escribirán qué cosas hacen para mostrarse como hombres.	Hojas impresas del anexo 4 y plumas para cada uno	7 min.	
	Una vez terminado, se les pedirá que compartan sus escritos ante el grupo, con lo cual se iniciara un conteo sobre las descripciones más frecuentes.		7 min.	
Lectura y reflexión	<p>Se trabajará con el libro: <i>Los hombres no pegan</i>.</p> <p>Se invitara a los niños que se sienten en medio circulo mientras lee la historia y muestra las imagines a los niños.</p> <p>Una vez terminada la lectura comience una reflexión sobre que a los hombres siempre se les relaciona con la fuerza, dominante, insensibles, qué piensan sobre estas ideas, es acaso la manera que ser todos los hombres, porque creen que aún existan estas ideas.</p> <p>Apoye esta reflexión con la presentación con la lámina sobre los hombres y la violencia. Explique que la violencia ha sido una de la característica más frecuente en el hombre, todo esto es aprendido cuando niños, desde pequeños los niños tienen prohibido manifestar ternura o debilidad. Se cree que con la violencia solucionaran los problemas al lastimar, herir y mandar a los demás, se tiene la idea que los hombres se comportan así lo cuas es uno gran equivocación, creer esto y juzgar a la gente por su sexo se le llama violencia de género, ser fuerte o violento no es la manera de “ser hombre” podemos decidir dejar conductas que lastiman por otras diferentes.</p>	<p>Libro: Los hombres no pegan de Beatriz Moncó</p> <p>Proyector y laptop. Así como la diapositiva 1 del Anexo 5.</p>	30 min.	
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		6 min.	
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura		

SESIÓN 3

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes conocerán sobre las formas de discriminación a lo diferente y la manera de prevenirlo.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Mundo de colores.	<p>El facilitador pedirá a los participantes que cierren sus ojos, y pasará con cada uno para colocárseles post it en la frente, evitando poner el mismo color cercano o forma.</p> <p>Una vez terminado de pegarlas, indicará que sin hablar deben formar grupos. Al acabar será conveniente realizar una evaluación, es muy habitual que los grupos se formen en base al mismo color, ¿acaso existirán otros criterios? como grupo arcoíris, variados u otros que no tomen en cuenta la etiqueta, ahondar por qué nos acercamos a quién más se nos parece, qué pensaron y sintieron aquellas personas que se quedaron sin grupo.</p>	Post-it de diferentes colores y formas (sin color, tonalidades distintas formas entre sí).	15 min.	
Lectura y reflexión	<p>Trabajar con la historia de Pedro y la Mora.</p> <p>Una vez terminada la narración entregar a cada participante el cuestionario sobre la historia.</p> <p>Hará reflexiones con las respuestas dadas al cuestionario.</p> <p>Remarcar que ser diferentes nos hace sentir y pensar distinto que a la mayoría, sin que nos deba hacernos sentir menos y ser ridiculizados. No existe una verdadera forma de ser hombre, hay varias y todas son aceptadas mientras no dañen a los demás y a nosotros mismos.</p>	<p>Audio “Pedro y la Mora” de la serie Kipatla, por la CONAPRED e impreso el anexo 7, y plumas para cada uno.</p> <p>Laptop con bocinas para reproducir el archivo de audio.</p>	35 min.	
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		5 min.	
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura		

SESIÓN 4

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes identificarán las formas de violencia que ejercen o practican hacia ellos.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Reflexión	<p>El facilitador explicará que la intención es hablar sobre la violencia que practicamos a los otros y como aquella que es practicada contra sí mismos.</p> <p>Dividirá la pizarra en cuatro donde en cada sección escribirá “Violencias practicadas contra mí”, “Violencias que yo práctico”, “¿Cómo me siento cuando practico violencia?”, “¿Cómo me siento cuando la violencia es practicada contra mí?”.</p> <p>Entregará a cada uno de los participantes cuatro hojas y un marcador, con los cuales escribirán algunas palabras o frases respondiendo a cada una de las categorías.</p> <p>Una vez terminada las respuestas serán pegadas en el lugar correspondiente.</p> <p>Se explicará y reflexionará con base a las respuestas sobre violencia.</p>	Hojas blancas, marcadores para cada uno de los integrantes, cinta adhesiva.	20 min.	
Mi personaje favorito ¿es violento?	<p>El facilitador pedirá a los participantes que piensen en un personaje masculino favorito, entregará a cada uno las hojas del anexo y plumas para trabajar, pida que den ejemplos.</p> <p>Una vez terminado cada uno presentará lo encontrado en su análisis, después se formaran grupos de tres personas donde escriban alternativas sin violencia para sus personajes.</p>	Hojas impresas del Anexo 9 y plumas para cada participante.	20 min.	
Diapositivas	Proyectará cada una de las imágenes y se detendrá a explorar lo que observan los niños. Reflexionar los aspectos de violencia que los rodea y no solemos ver a simple vista.	Diapositivas del anexo 10 con niños en varias situaciones, computadora o laptop y proyector.	10 min.	
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		5 min.	
Buzón	En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.	Caja con hendidura		

SESIÓN 5

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes identificarán qué emociones no expresan y sus consecuencias.		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Presentación de emociones.	<p>Explicará por medio de la presentación, que se encuentra en el anexo, que las emociones están instaladas en nuestro cuerpo y que podemos identificarlas con determinadas reacciones.</p> <p>Se explicará que la emociones positivas, hace sentirnos tranquilos, relajados, con ganas de hacer cosas y relacionarnos. En cambio las negativas nos hacen sentir mal. No es malo que aparezcan, lo malo es no aceptarlas</p> <p>Enfatice que hasta las emociones más incómodas, como el miedo, el enojo y la tristeza, pueden ser expresadas en forma positiva a otra persona y que eso nos ayuda a vivir y relacionarnos mejor.</p>	Proyector, laptop y presentación de la diapositiva 3 del Anexo 5.	10 min.	
Identificar emociones	<p>El psicólogo entregará a cada participante una hoja de emociones las cuales pedirá contestaran de manera individual.</p> <p>Indicará que la escala va de uno al cinco, siendo el número uno que la emoción puede expresarse con libertad o facilidad y el cinco, para cuando la emoción sea difícil o se evita expresar.</p> <p>Terminada pedirá que formen grupos de tres integrantes y descubran cuales fueron las emociones que son más fáciles y difíciles de expresar. Después cada grupo expondrá a los demás.</p> <p>Comenzará la discusión sobre las emociones, porque siendo estas características humanas, los hombres varían su manifestación.</p>	Hoja de emociones del Anexo 11, plumines de color rojo para cada uno de los participantes	30 min.	

El caso de Rene	<p>Se trabajara con la historia de Rene.</p> <p>El miedo es una emoción positiva en el sentido que activa el mecanismo de supervivencia para responder ante situaciones adversas. Sentir miedo es natural.</p> <p>El primer paso para vencer nuestro miedo es detectarlo, aceptar que tenemos miedo y que no es un síntoma de debilidad.</p> <p>Preguntara si alguno de ello ha experimentado miedo y se lo han expresado.</p>	<p>Historieta del Anexo 12, proyector, laptop con la presentación de la diapositiva 4 del Anexo 5.</p>	20 min.
Cierre	<p>Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.</p>		5 min.
Buzón	<p>En caso que surja una duda y los niños tengan pena de exponerla durante la sesión pueden redactarla y depositarla en una caja, que será empleada para tomarlas en consideración en el repaso de secciones subsecuentes.</p>	Caja con hendidura	

SESIÓN 6

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes conocerán sobre cómo controlar y expresar el enojo y la tristeza		
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
Repaso de la sesión anterior	Se trata de que los niños traigan a su memoria los principales contenidos aprendidos en la sesión anterior.		5 min.	
Curitas emocionales	<p>Tristeza.</p> <p>Repartir a cada participante una curita y diga “todos tenemos en nuestro cuerpo la marca de cicatrices que nos hicimos jugando o en accidentes. Identifiquen algunas de esas marcas, y colóquense el curitas encima de cada una de ellas.</p> <p>Pasará uno a uno a compartir con el grupo las cicatrices y deberán contar cómo se las hicieron. Una vez que todos han expuesto, explicara que el cuerpo pasa por un proceso donde toma su tiempo para curarse y regenerar la parte lastimada, ahora pasara a la segunda parte del ejercicio.</p> <p>Dígale al grupo que todos han compartido heridas o cicatrices visibles. Pero las personas llevamos otro tipo de heridas o cicatrices que son invisibles: “las cicatrices del alma”, que se refieren a cosas que nos han hecho sufrir en nuestra vida y nos producen dolor y daño.</p> <p>Se le entrega a cada uno una hoja para que anote en ella algunas de estas cicatrices. Luego, se divide el grupo en subgrupos de 3 personas para que compartan entre sí lo que escribieron.</p> <p>Posteriormente, ya todo el grupo reunido, se da la oportunidad de que algún subgrupo comparta con el resto de compañeros lo que conversaron. Reforzar la idea que la tristeza es positiva porque nos ayuda a sanar, nos tomamos un tiempo para pensar y expresar el dolor de una manera adecuada y sana.</p> <p>Es un problema cuando nos esforzamos por no sentirla, disfrazándonos de “fuertes”, de “yo puedo con esto”.</p> <p>Entregar a todos un nuevo curitas con frase del tipo “Expresa lo que sientes”, “Permítete sacar tu dolor”, “Un poco de dolor nunca daño a nadie” etc.</p>	Dos cajas de curitas, hojas blancas y plumas por cada participante.	25 min.	

Un mal día para Pedro	<p>Enojo.</p> <p>Relatar la historia del mal día de Pedro.</p> <p>Explicar el enojo con la ayuda de globos, a cada participante se le entregara un globo y se les pide que inflen el globo, luego lo aprietan para que no se vaya el aire.</p> <p>Se hace una analogía con Pedro que estaba lleno de enojo, ante una situación que no se pueda manejar, se puede llegar a perder el control, pedir que suelten el aire.</p> <p>Para controlar el enojo se pueden seguir estos pasos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tomarse las cosas tan apecho. Ser más tolerante antes nuestros errores. - No perder la calma. - No prestar atención a las provocaciones. - Alejarse de otros compañeros para evitar el enfrentamiento. <p>Nuevamente pedir que inflen los globos pero esta vez dejaran que el aire salga cuidadosamente, para que no se les escape y tengan el control de su globo.</p> <p>El enojo debe expresarse de manera que no dañe a las otras personas ni a nosotros mismos (cuando nos insultamos o desvaloramos).</p> <p>El enojo es bueno cuando se expresa para...</p> <ul style="list-style-type: none"> - defender un derecho que ha sido pisoteado - cuando hay un motivo justo. - comunicárselo a la persona que ha causado nuestro enfado, sin alterarnos. <p>Resaltar, si una persona conoce bien cuáles son sus emociones positivas y negativas tendrá mejores relaciones.</p>	Historia del anexo 14 y bolsa de globos.	25 min.
Cierre	<p>Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.</p>		5 min.

SESIÓN 7

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes se conocerán a sí mismos, tanto en cualidades como talentos y debilidades	
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Mi nombre	<p>Para lograr este ejercicio se tendrá que dejar una sesión antes de tarea investigar del significado del nombre de cada uno de los participantes.</p> <p>Después de esto, se formará un círculo entre todos los niños en donde por turnos se irán exponiendo los distintos nombre</p> <p>Uno por uno tendrá que explicar ¿Qué significa su nombre? ¿Dónde lo investigó? ¿Le gusta su nombre? y ¿qué opina de lo que significa?</p> <p>Todos tendrán que pasar al centro con su lámina en las manos y explicarlo.</p> <p>Al terminar de exponer la importancia de sus nombres, entre todos irán creando una historia que contenga todos los significados de los nombres.</p>		30 min
Describiéndome	<p>El facilitador entregará a cada participante la hoja “Soy una persona única”, pedirá que piensen muy bien qué es lo que los hace únicos y especial ante los demás, puede ser desde subir a un árbol hasta hablar en público.</p> <p>Una vez terminado compartirlo ante el grupo.</p> <p>Reforzar la idea que cada quien es bueno para unas cosas y otra no, no debemos ser perfectos en todo, ser diferente nos hace necesario en todo</p>	Anexo 16 impreso para cada niño.	25 min.
Cierre	Se hace el cierre de la sesión preguntando si hay dudas, comentarios o sentimientos experimentados.		5 min.

SESIÓN 8

Objetivo específico:		Al finalizar la sesión los participantes resaltarán los valores positivos que han aprendido.	
Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Mi semáforo	<p>El facilitador entregará una hoja con el dibujo de un semáforo y marcadores de tres colores diferentes (rojo, amarillo, verde) a cada participante.</p> <p>Se les pedirá que piense en todas las actividades o actitudes que toman en la actualidad como varones, sean por placer, por compromiso u obligación y por necesidad.</p> <p>Las actividades o actitudes que no están dispuestos a dejar de hacer (porque les gustan o le sirven). Se le asigna el color verde.</p> <p>Las actividades o actitudes que están dispuestos a dejar de hacer o recibir (porque no les convienen y convenza). Se le asigna el color amarillo.</p> <p>Las actividades o actitudes que definitivamente tengan que por obligación o compromiso (que no les guste o no le beneficia). Se le asigna el color rojo.</p> <p>Para finalizar deberán compartir sus compromisos a seguir y los que no están conformes al grupo.</p>	Hojas impresas del anexo 17, marcadores de tres colores diferentes (rojo, amarillo, verde) para cada participante.	40 min.
Post test	Entregar a cada uno de los niños la hoja de estimación, comente que no afecta en nada en el su desempeño durante el taller.	Anexo 2: “¿Falso o verdadero?”	5 min.

Cierre del curso	<p>Se llamara a uno por uno de los participantes y se les colocara una insignia en forma de estrella en forma de reconocimiento.</p> <p>“El chicle”</p> <p>El psicólogo indicará a los participantes que son un pedacito de chicle pegajoso que brincan al ritmo de “nam-nam”. Mientras saltan, si tocan a otro pedazo quedaran pegados, poco a poco hasta formar todos un bola de chicles que sigue rebotando todos a la vez abrazados.</p>	<p>Insignias en forma de estrella para cada participante y la planilla de calcomanías del anexo 18</p>	15
------------------	--	--	----

Alcances y limitaciones

A la violencia pueden reducirse como la relación de un dominante y dominado, donde se abusa del menos favorecido. Problemática que se ha hecho necesario nombrar sus múltiples facetas, como lo es la del género, infantil, a las personas mayores, acoso escolar, discriminación étnica, falta de respeto a la naturaleza, discriminación a las personas sin recursos y demás.

El fenómeno de la violencia persiste aún entre nosotros, aunque mucho se ha hecho en su identificación en sociedad, pero poco se trabaja la manera en que seguimos patrones que permiten su presencia. En el caso de los niños es común encontrar que son educados con agresiones a sus sentimientos a través de su negación o repudio de los padres (varones), seguidas de agresiones verbales tales como las ofensas dentro y fuera del hogar, acompañadas de agresiones físicas, cuales llegan a considerárseles normal o natural en el trato entre hombres y en su conformación de su persona.

De seguir con las mismas ideas y comportamientos hará más difícil el aceptar las maneras diversas de manifestarse la masculinidad más sana en los hombres y en especial a los niños quienes son los que aprenderán estos nuevos esquemas.

Los alcances que ofrecer este taller son la prevención de la violencia de género y la del acoso escolar entre los mismos niños y el respeto ante la diversidad de pensamiento. A la larga en la adolescencia de los mismos, prevendrá sobre “demostraciones” de hombría manifestándose en problemas de salud, como el abuso de alcohol, drogas y retos con los que suelen desafiarse los varones, significando una buena autoestima, aceptación de lo que son y su crítica a estereotipos. Y no solo será observable en su relación con sus semejantes o mujeres, sino que es probable con otros sectores de la sociedad.

Una de las limitaciones, y quizá la de más relevancia, es que el taller está diseñado solo para niños varones, será importante contemplar o diseñar un taller donde se involucre a niñas dentro del mismo rango de edad y a la par otorgar uno a las padres y madres de familia así como a las autoridades educativas, para con ello impactar e informar sobre las masculinidades.

Por otro lado, los varones no están habituados a analizar sus propios comportamientos y a cuestionarlos, dada la naturalización y justificación de los mismos. Revisar sentimientos, acciones y pensamientos, tiene consecuencias a su vez en las relaciones con su entorno y consigo mismos. Al entorno pueden enfrentarse ante el rechazo de estas ideas por parte de sus padres u otras autoridades, y que en este momento son figuras importantes y debido a este miedo a lo que suceda al modificar, cuestionar o criticar comportamientos y maneras de pensar pueden ser descalificados. Igual mostrar resistencia, o manejar la idea que es muy difícil modificar la realidad.

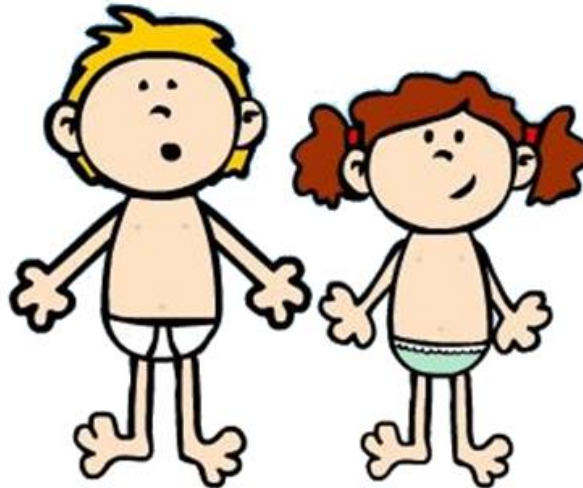
Otra circunstancia que limitaría el propósito del taller, es la manipulación de sus respuestas por deseabilidad social a lo aceptado socialmente este comportamiento no impactará como lo pretende el trabajo. Al igual pueden llegar a sentirse amenazados e indefensos, por lo cual habrá una fuerte tendencia hacia un comportamiento simplista sobre la masculinidad.

Invito, tanto a hombres como mujeres, a leer esta tesina con el ánimo de ver más allá y tener la opción de cuestionar o cambiar los paradigmas que se han y siguen estableciendo. Es necesario realizar ciertos cambios en la forma de educar a los varones para que sean personas que expresen su ser y sentimientos, que al expresarlos no sean criticados por los adultos (con otra forma de educación) y se les tache de ser “diferentes”, “afeminados” o “mariquitas”, sabemos que esto no será de la noche a la mañana pero más vale empezar hoy que mañana.

ANEXOS

Une la frase que a cada quien le corresponde.

1. SE ARREGLAN
2. JUEGAN RUDO
3. OBEDECEN
4. SON INTELIGENTES
5. VEN CARICATURAS
6. LES GUSTAN LOS BESOS



11. SE DEFIENDEN
12. SE DISTRAEN
13. NO ORDENAN SUS JUGUETES
14. JUEGAN CON MUÑECOS
15. SON SENSIBLES
16. NO LLORAN

7. CURIOSAN
8. SE PORTAN BIEN
9. DAN ABRAZOS
10. HACEN BROMAS

Anexo 2: “¿Falso o verdadero?” (Hoja de estimación).

A continuación encontraras unas frases a las cuales debes responder según consideras marcando con una X.

		Sí	No
1	Un hombre se ve ridículo al jugar con sus hijos.		
2	Los niños que juegan con niñas los vuelven afeminados.		
3	Un hombre debe ser violento para darse a respetar.		
4	Los niños son malos y temerarios.		
5	Si platico como me siento, se burlan de mí.		
6	Los niños deben practicar deportes rudos.		
7	Los niños no deben besar a su papá, abuelo ni a sus hermanos.		
8	Los hombres de verdad se emborrachan.		
9	Las mujeres lloran por todo porque no aguantan como los hombres.		
10	Ser violento significa respeto.		
11	Los hombres son unos desobligados.		
12	Llorar significa debilidad.		
13	Aunque me duela, me aguanto.		
14	A las hijas se les cuida más que a lo hijos.		

EL AZUL Y EL ROSA PARA LOS BEBÉS

Por siglos, los niños usaron vestidos blancos de algodón por razones prácticas, ya que este material puede blanquearse con cloro; el azul y el rosa llegaron, junto con otros tonos pastel, como colores para bebés a mitad del siglo XIX. En un artículo de la revista *Earnshaws's Infants' Department*, de 1918, dice: **«La regla aceptada es rosa para los niños y azul para las niñas, pues el rosa, por tratarse de un color más decisivo y fuerte, es más adecuado para los hombres, mientras que el azul es más delicado y, por tanto, más apropiado para las niñas.»** Otras fuentes decían que el azul favorecía más a la gente rubia y el rosa a los castaños, o que el azul era para bebés de ojos azules y el rosa para los de ojos café.

El orden actual de colores para niñas y niños se estableció por los fabricantes y vendedores en los años 40, como resultado de un estudio de las tendencias de compra de los estadounidenses, y de ahí esta práctica se diseminó al resto del mundo. Así que los baby boomers (Generación nacida entre 1943 y 1960, así llamada por la explosión demográfica que siguió a la II Guerra Mundial en los EE.UU) crecieron con ropa de un color específico, los niños vestidos como sus padres y las niñas como sus madres. En los años 60, con el movimiento de liberación femenina, el estilo unisex se volvió el último grito de la moda, pero al contrario que en siglo XIX, las jóvenes comenzaron a vestirse con ropas masculinas.

En los años siguientes, con el desarrollo de la ultrasonografía obstétrica, los futuros padres podían enterarse del sexo de sus hijos antes del nacimiento, y comprar con anticipación ropa azul «de niño» o rosa «de niña», y esta tendencia se extendió a otras mercancías: carriolas, asientos para coches y juguetes. En fechas recientes, se ha registrado un aumento del consumismo entre los niños: de acuerdo con expertos en desarrollo infantil, los niños toman conciencia de su género entre los 3 y 4 años, y están expuestos a publicidad que tiende a reforzar las convenciones sociales; así que piensan, por ejemplo, que lo que hace que alguien sea mujer es el pelo largo y un vestido.

Hoy existe una creciente demanda de ropa de colores neutrales para bebé. Esto, según algunos expertos, es positivo, pues el hecho es que en algún momento el mundo de la moda dividió a los niños en azul y rosa, pero en el mundo real no todo es blanco y negro.

Diapositiva 1

HOMBRES Y VIOLENCIA

Desde que somos pequeños la violencia ha estado muy presente en nuestras vidas, los adultos dicen que no podemos mostrar nuestros sentimientos que nos aguantemos el dolor al lastimarnos.



Se tiene la idea equivocada de que los niños son agresivos, duros y fuertes por "naturaleza" y todo eso nos lo creemos y hacemos.

Los hombres han visto en la violencia la única manera (errónea) de tener poder y ventajas entre todos los demás.



VIOLENCIA DE GENERO



Se ejerce en contra de las personas por el simple hecho de ser mujer u hombre.

OCURRE CUANDO, SE ENSEÑA QUE UN HOMBRE AGREDA FÍSICAMENTE A CUALQUIER PERSONA PARA RESOLVER UN PROBLEMA.



Diapositiva 2

VIOLENCIA

Se da cuando se utiliza la fuerza o una situación ventajosa para lastimar a otra persona a propósito.




Diagrama de un iceberg flotando en el agua. La parte visible sobre el agua representa la violencia física, y la parte sumergida bajo el agua representa la violencia emocional.

VISIBLE


Violencia física llega a dañar a la persona.

INVISIBLE

Violencia emocional incluye amenazas y acciones que podrían dañar a la persona.

Afecta en la forma de pensar.

El problema de esta violencia es que resulta ampliamente aceptada y tolerada.




La violencia también es el daño que una persona se hace a sí misma.

Diapositiva 3

EMOCIÓN

La emoción es una reacción de lo que vemos que ocurren en nuestro alrededor.

PIENSO



SIENTO ————— ACTUO

La intensidad de la reacción está en los pensamientos (experiencias previas o creencias) que tenemos sobre cómo va a afectar a nuestro bienestar.

Si nos dan una noticia nosotros...

La emoción ocurre de pronto...

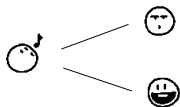


Diagrama que muestra un pensamiento (burbuja) que se ramifica hacia dos expresiones faciales: una triste y una feliz.

Las emociones que expresamos suelen ser positivas o negativas (buenas o malas).

Las positivas (o buenas) nos hacen sentir bien y seguros, nos encontramos muy a gusto.



Las otras emociones, las negativas (o malas) alteran el funcionamiento de nuestro cuerpo, y de nuestra manera de pensar.



Diapositiva 4

MIEDO

Se activa por la percepción de un peligro que puede causar daño físico.



Es inseguridad respecto a la capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza.



Debido a las presiones el miedo a menudo se esconde.



Nuestra cultura considera el miedo como algo vergonzoso, una debilidad y cobardía. Se desprecia o se ridiculiza

Ya sea en los comportamientos más evidentes (llanto, temblor, esconderse, etc.) o no reconocer que se tiene miedo o qué lo provoca.

SE TIENE MIEDO A MOSTRAR MIEDO



Diapositiva 5

TRISTEZA

Tiene la función de llamar la atención, como señal de aviso sobre los demás.



El llanto es una respuesta natural que tenemos los humanos para revelar nuestras angustias, tristezas o miedos.

Necesitamos un tiempo de tristeza y dolor para adaptarnos a una nueva situación y volver a vivir sin aquello que nos falta.

Se da más importancia a que no nos dejemos vencer por la tristeza. Estas creencias nos llevan, muchas veces preferimos silenciar u ocultar los sentimientos dolorosos para seguir con nuestro ritmo habitual y no sentir el sufrimiento.



Estas barreras que nos queremos imponer para protegernos del sufrimiento se vuelven contra nosotros como un bumerang, ya que la presión que guardamos dentro y que nos negamos a sentir nos lleva a un sufrimiento mayor.

Hablar, compartir, sentirse querido, comprendido y aceptado en nuestro estado es la manera de comenzar a superarla.

Diapositiva 6



ENOJO

Sentimos enojo cuando no logramos lo que deseamos, cuando nos sentimos amenazados o en peligro.



Cuando es muy intenso podemos llegar a la agresión, que es un intento de dañar a una persona o destruir algún objeto.



Nos lleva hacia la destrucción.

Entendida como energía que nos mueve por dentro, puede ser también una fuerza positiva. Nos hace tomar una determinación, no permitir la falta de respeto y avanzar.

Lo que hacemos con nuestro enojo lo convierte en un elemento constructivo o destructivo.

OLIVER BUTTON ES UNA NENA

Si el libro se titulase “Oliver Button es un artista”, ¿la palabra artista indicaría una cualidad positiva o negativa?

.....
.....
.....

Un niño al que le gusta bailar, pintar, leer, etc. ¿puede considerarse un artista?

.....
.....
.....

¿La palabra “nena” en este título significa algo malo?

.....
.....
.....

A Oliver no le divertía hacer aquellas cosas que “se supone deben hacer los niños” ¿A qué se refiere esto?

.....
.....
.....

Lo importante es pasárselo bien haciendo lo que uno le gusta, ¿crees que existan gustos mejores que otros?

.....
.....
.....



PEDRO Y LA MORA

A Pedro lo molestaban porque se supone no tiene los gustos que debiera tener un niño, aun cuando jugaba futbol ¿A qué se refiere esto?.....

.....

.....

.....

¿Alguna vez has visto que alguien sea molestado por tener gustos “diferentes”?.....

.....

.....

¿Por qué las personas a veces son irrespetuosas?.....

.....

.....

.....

¿Qué sentimiento produce la falta de respeto?.....

.....

.....

.....

¿Tienes algún gusto “distinto a lo esperado” en niños?.....

.....

.....

.....

.....

¿No acaso lo importante es pasárselo bien haciendo lo que uno quiere?.....

.....

.....

.....

.....

.....

LOS DOS MONSTRUOS

Había una vez un monstruo que vivía tranquilamente en la ladera oeste de una montaña. En la ladera este de la montaña vivía otro monstruo. Los monstruos se hablaban a veces a través de un agujero de la montaña. Pero nunca se habían visto.

Una tarde el primer monstruo dijo a través del agujero,

—“Mira qué maravilla. El día está acabando.”

— “¿Acabando el día?” le respondió el segundo monstruo. “Querrás decir que está llegando la noche ¿o es que estás tonto?”

El primer monstruo se enojó por la grosería que el segundo le había dicho y le contestó muy enojado con otra grosería. — “No me digas tonto. ¡Idiota!”

Esa noche ambos durmieron muy mal y a la mañana siguiente ambos despertaron muy irritados. El primer monstruo se acercó al agujero y le gritó al segundo

— “Despierta, cabeza de chorlito, que se cabo la noche” El segundo monstruo le contestó:

— ¡No seas estúpido, cerebro de mosquito! Eso que viene es el día. Y agarró una piedra y la tiró por encima de la montaña.

— “¡Fallaste, bestia ignorante!” gritó el primer monstruo cuando la piedra pasó cerca de él, este tomo una piedra más grande y la lanzó. .Esta piedra también falló. A medida que avanzaba el día las piedras iban siendo cada vez más grandes y los insultos cada vez más largos. Los dos monstruos seguían ilesos, pero la montaña se iba desintegrando. Cuando una de las rocas terminó por destruir lo que quedaba de montaña, los dos monstruos se vieron por primera vez.

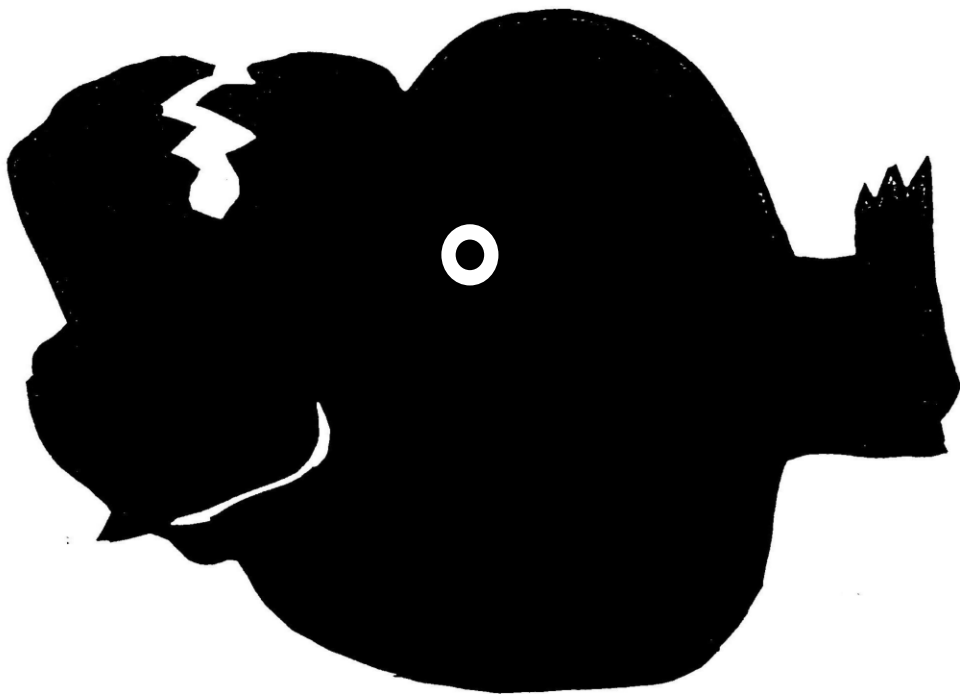
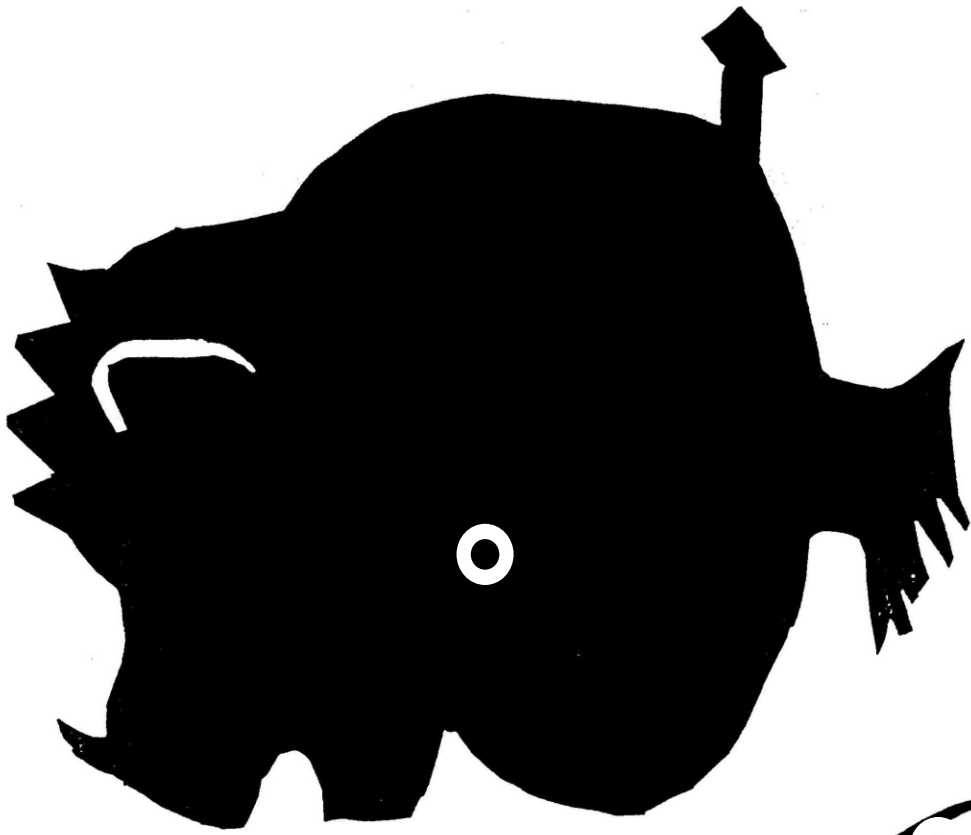
Esto ocurrió precisamente cuando empezaba una nueva puesta de sol.

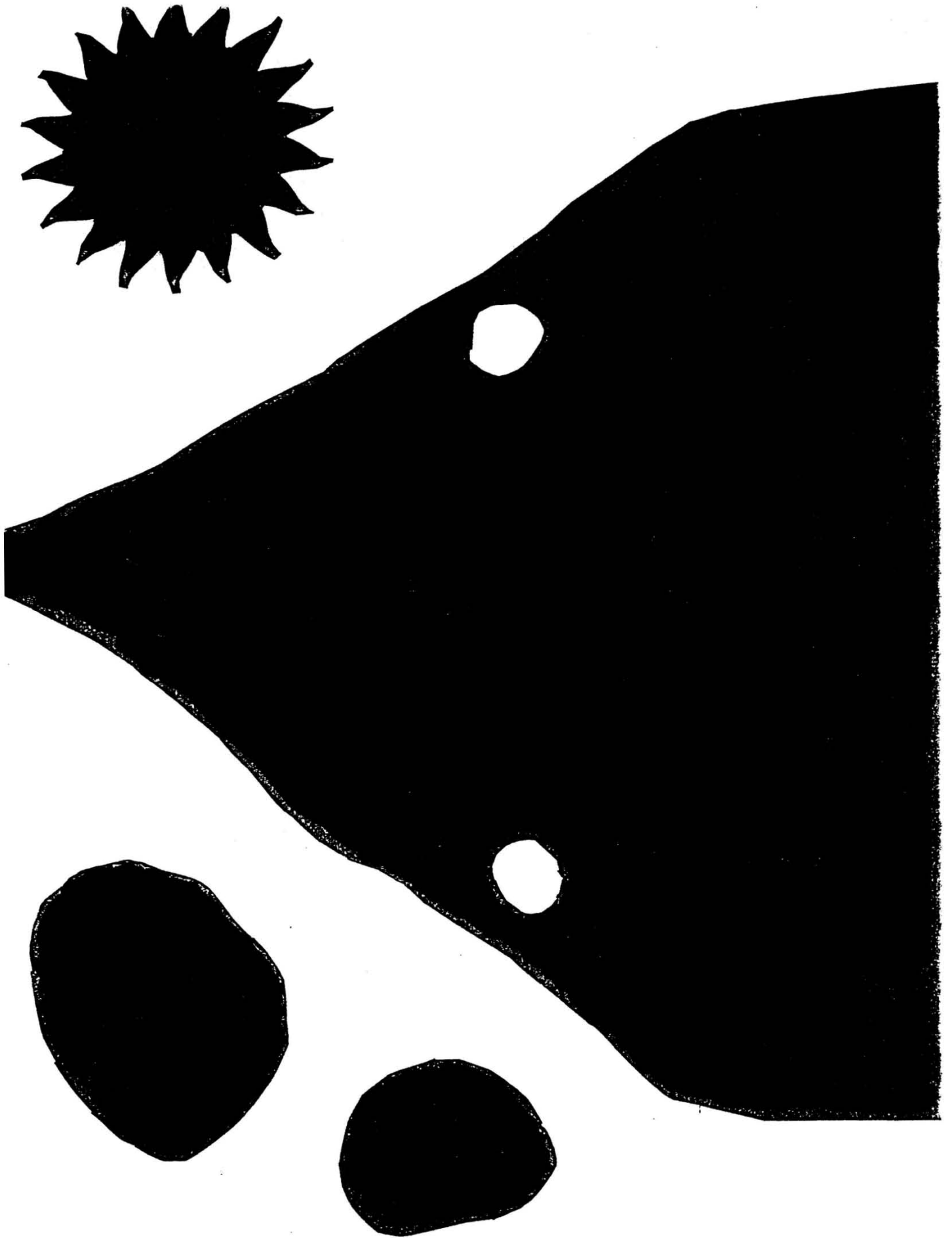
—“¡Increíble!” – dijo el primer monstruo soltando la roca que tenía entre las manos– Ahí llega la noche.

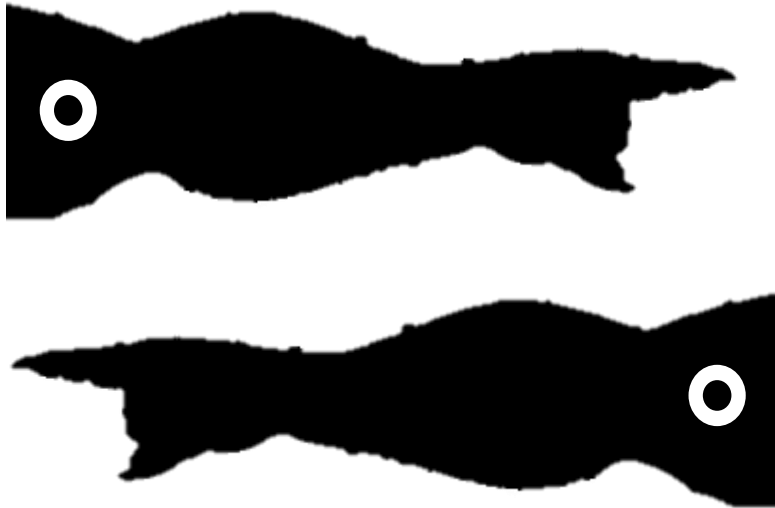
—“Tenías razón. ¡Asombroso! –resopló el segundo monstruo dejando caer su piedra– Tenías razón, es que el día se va. Se reunieron en medio del desastre que habían hecho y contemplaron la llegada de la noche y la marcha del día. Al final se rieron y dijeron

— ¡Pobre montaña!

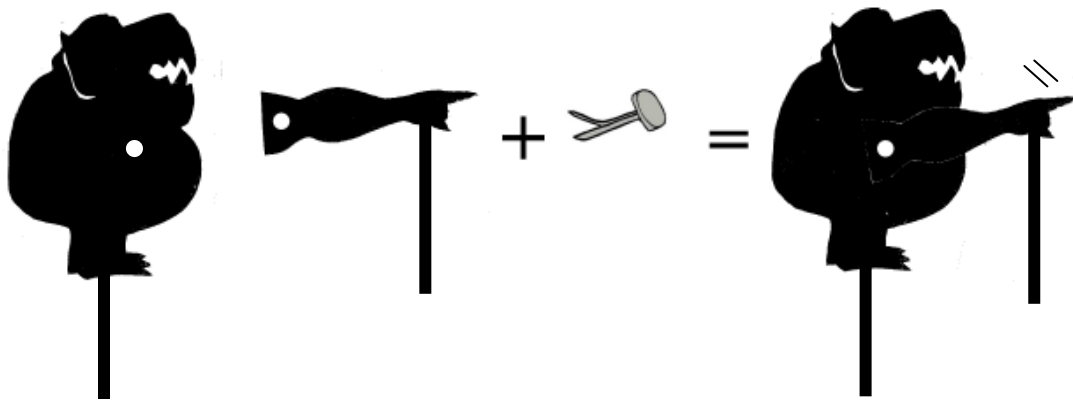
(Adaptación de la reseña presentada en <http://pazuela.wordpress.com/2009/05/03/los-dos-monstruos>)







Escala 1:2

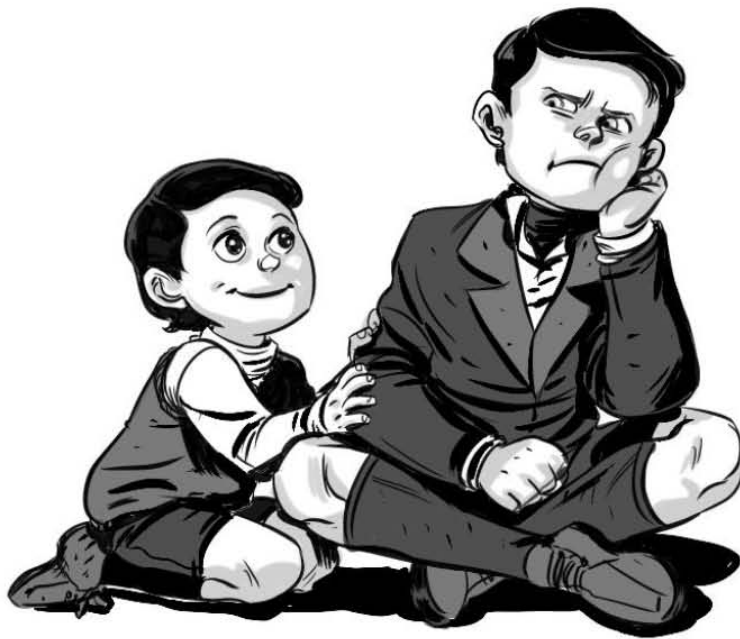


Mi personaje favorito ¿es violento?

<p>Qué tipo de violencia se da.</p>	
<p>Quien la ejerce.</p>	
<p>Con frecuencia aparecen escenas violentas.</p>	
<p>Se presenta la violencia como algo gracioso.</p>	

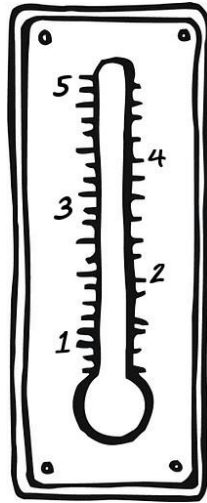
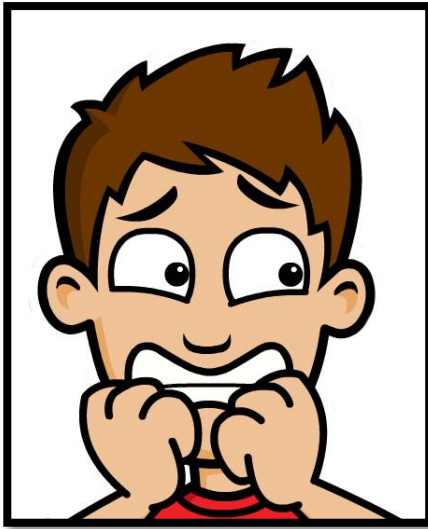
Alternativa



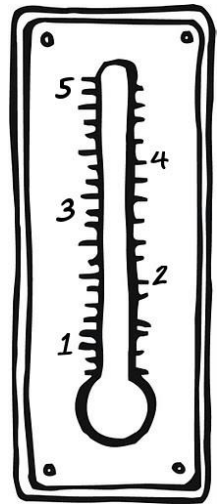
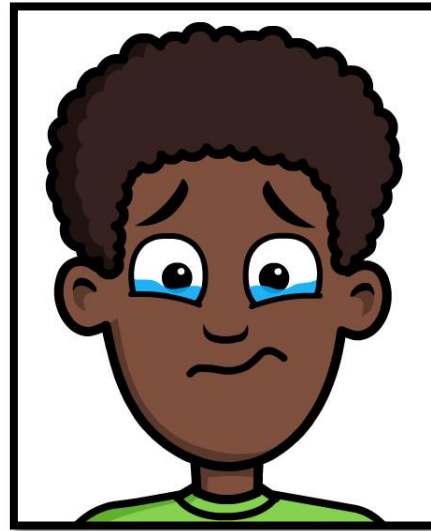


Adicionales para 5° y 6° Grado

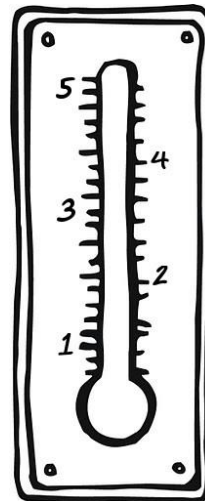
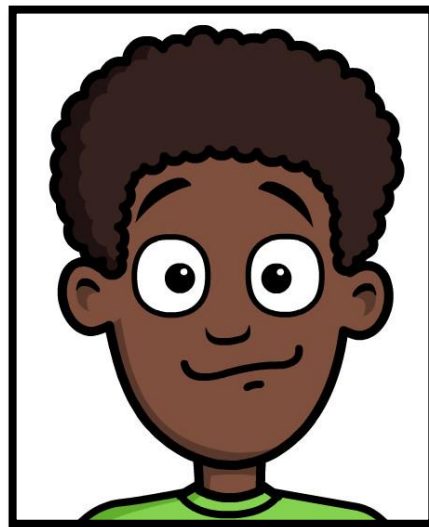




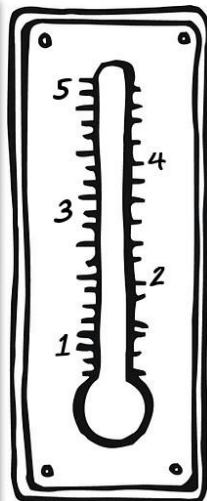
MIEDO



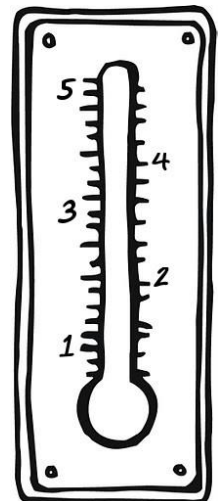
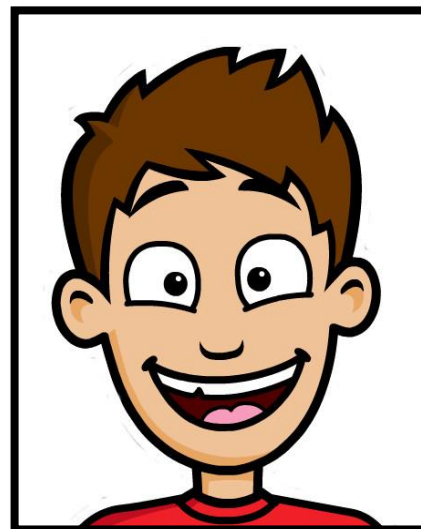
TRISTEZA



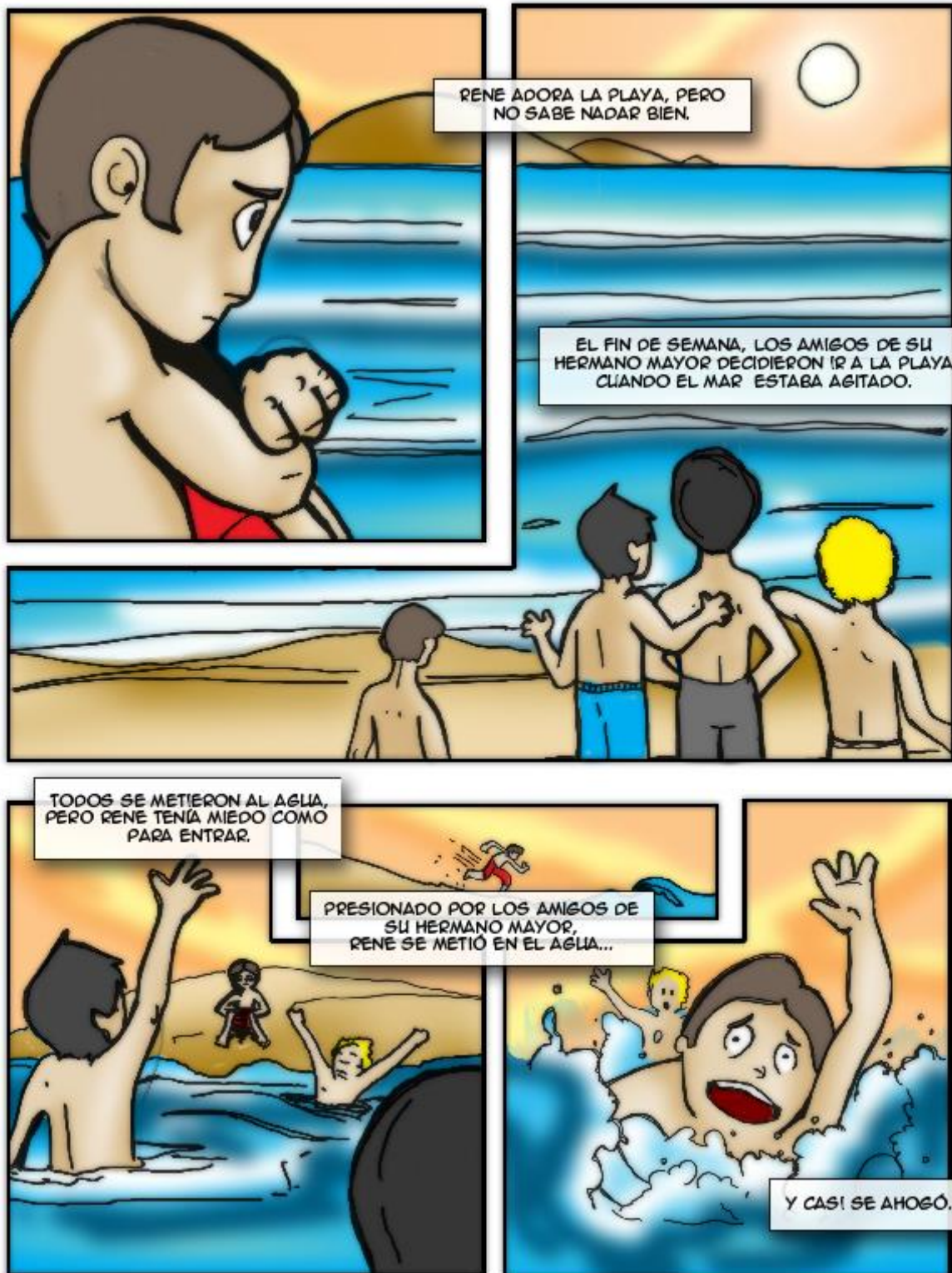
AMOR



ENOJO



ALEGRIA



El miedo es una emoción que nos sirve para alejarnos en situaciones de peligro, para protegernos, ser prudentes ante la situación.



Miedo.

Rene adora la playa, pero no sabe nadar bien. El fin de semana, los amigos de su hermano mayor decidieron ir a la playa cuando el mar estaba agitado. Todos se metieron en el agua, pero Rene tenía miedo como para entrar. Presionado por los amigos de su hermano mayor, Rene se metió en el agua y casi se ahogó.

Anexo 13: Todd

Tristeza.

“Todd,” un osito de peluche que he conocido cuando venía para la sesión, éste está muy triste porque lo han dejado en la calle porque uno de sus bracitos se está desprendiendo, como ven está muy solo y triste. Pero yo sé que en este grupo podrían brindarle muchísimo amor.

Enojo.

Un mal día para Pedro.

Pedro tuvo un día difícil en la escuela. Su mamá está disgustada con él debido a sus malas calificaciones. En el salón no supo responder una pregunta que la profesora le hizo. En el patio, después de la clase, Sandra, una niña de su grupo, se rió de él porque no supo responder a una pregunta tan fácil. Pedro le pidió a Sandra que se callara y la empujó contra la pared.

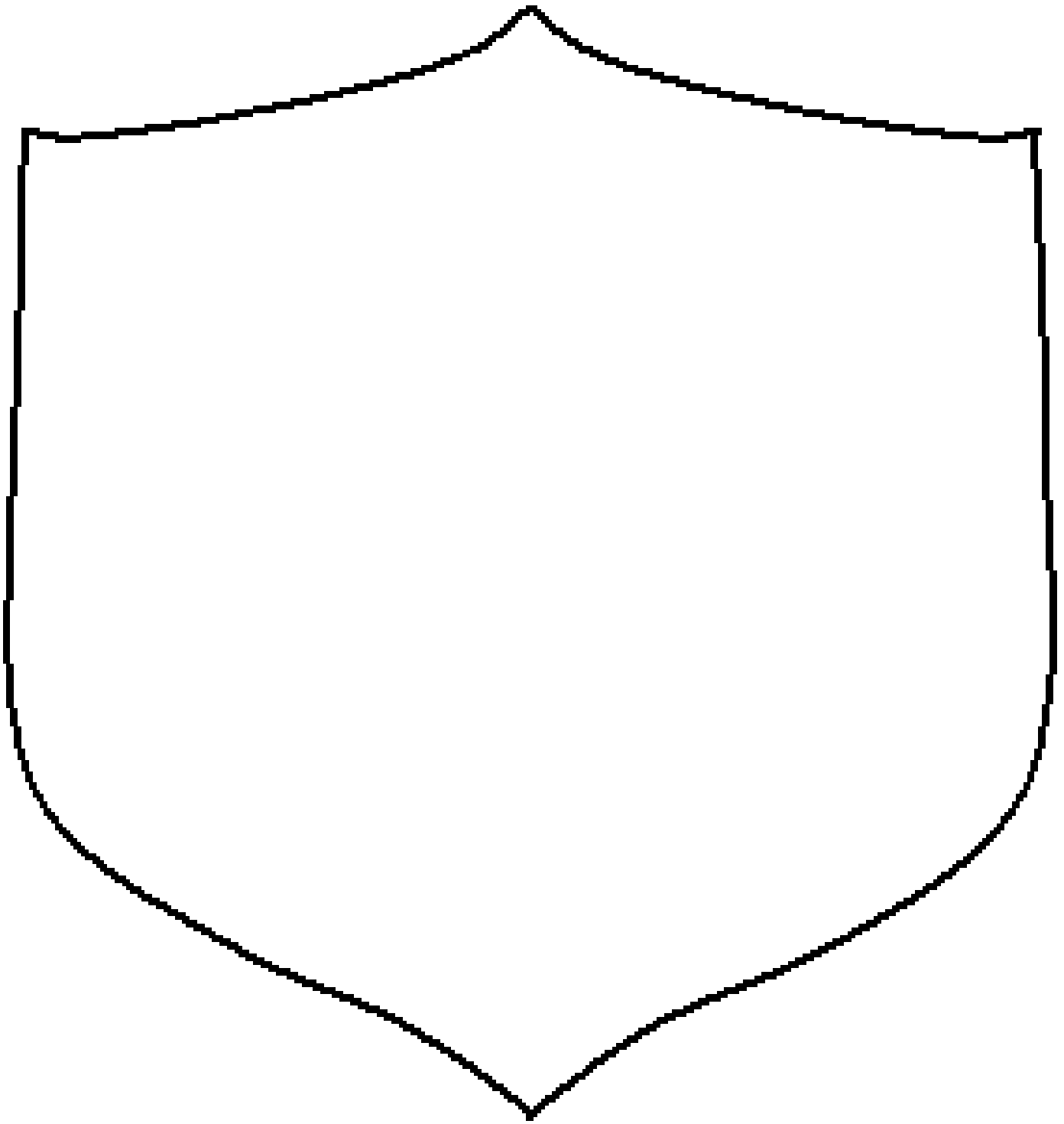
Anexo 14: El caso de Pedro



El enojo es una emoción que nos sirve para defender una posición, es positiva siempre y cuando seamos respetuosos de los demás, de la manera física, emocional e intelectual.



Escala 1:3



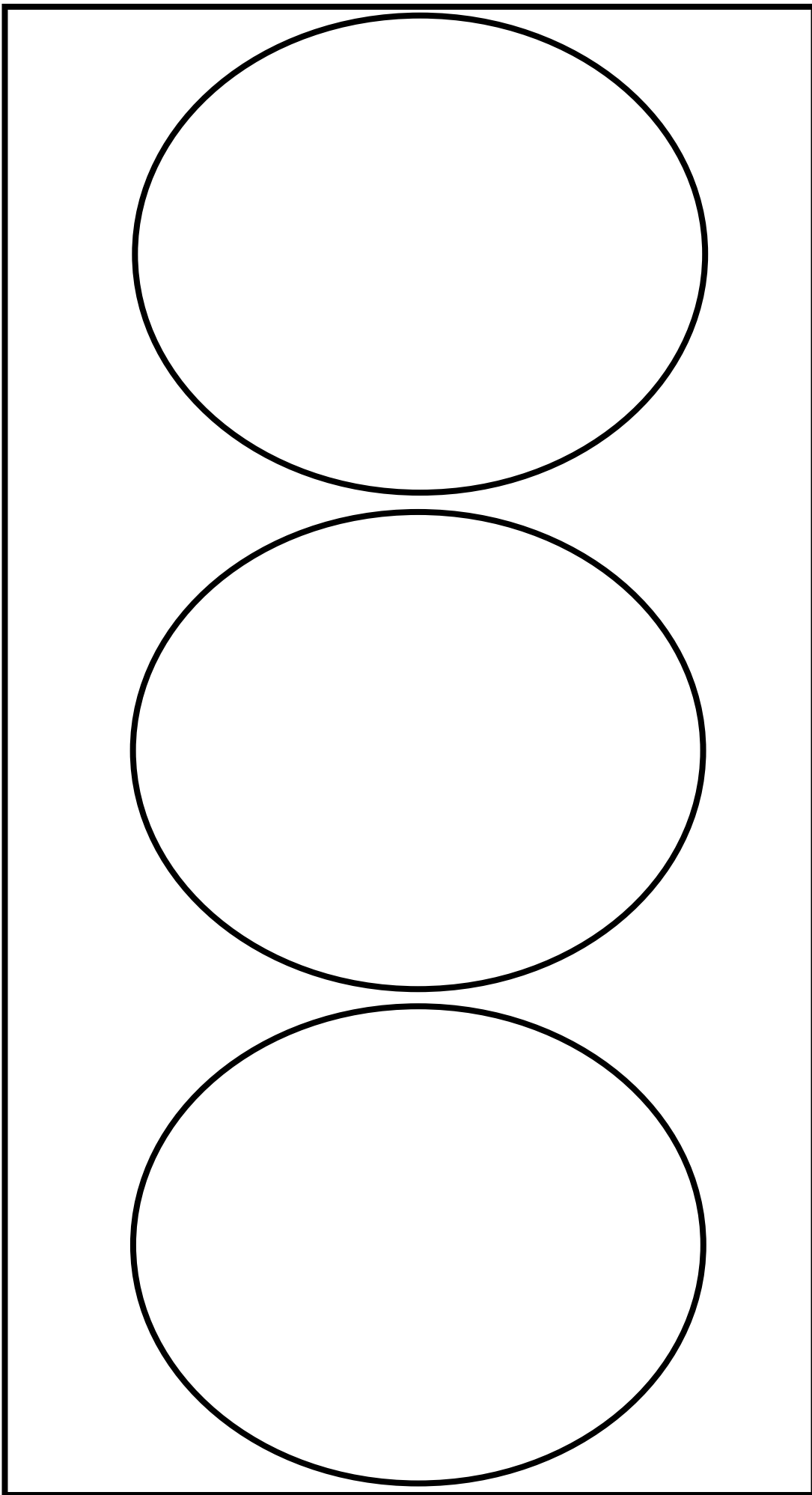
**No te compares con los demás, acéptate tal cual eres y
recuerda:**

ERES UNA PERSONA ÚNICA

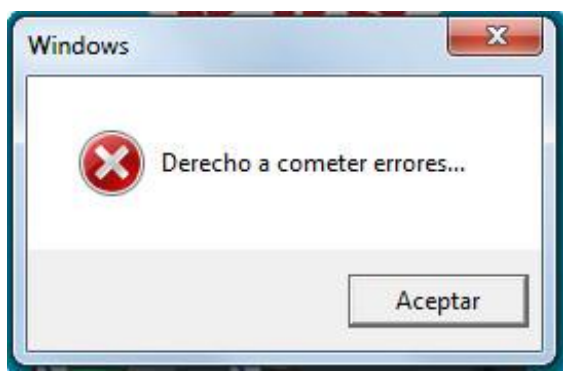
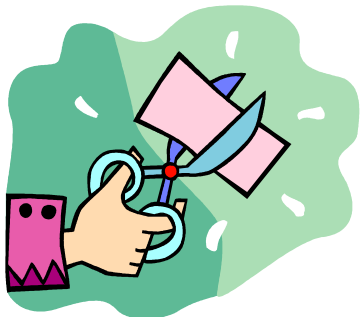
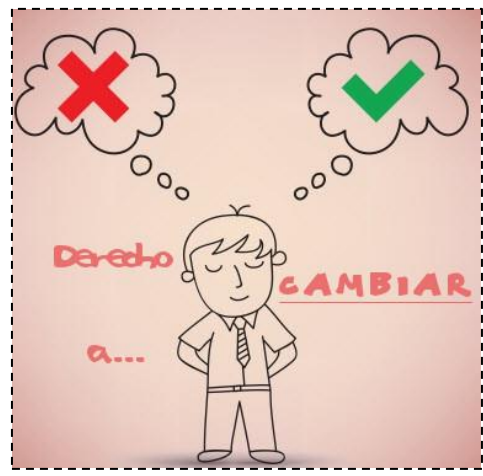


Porque...





¿CONOCIAS ALGUNO DE ESTOS DERECHOS PARA TI?



¿los pones en práctica?

¿Cuál te resulta más difícil de hacer?

BIBLIOGRAFÍA.

Abril, P., Romero, A. & Borràs V. (2009). Los hombres y sus tiempos: hegemonía, negociación y resistencia. Ajuntament de Barcelona.

Aguilar, A. L. (2012). *El bullying: un problema socioeducativo en los adolescentes y su atención en el marco de la inteligencia emocional*. Universidad Latinoamericana, Escuela de Pedagogía, México.

Ansbacher, H. L. (1959). *La psicología individual de Alfred Adler: presentación sistemática de una selección de sus escritos*. Buenos Aires: Troquel.

Apter, T. (2005). *El niño seguro de sí mismo: guía de educación emocional para la década crucial de los 5 a los 15 años: como enseñar a sus hijos motivación, autoestima y seguridad*. Madrid: Edaf.

Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.

Azcarraga, G. (2001) *Sexología básica: guía para la educación sexual*. México, D.F.: Prensa Medica Mexicana.

Bacete, G. R. (2011). Género y Desarrollo Humano: Las masculinidades hegemónicas como limitadoras de las capacidades humanas y su impacto en el Desarrollo Humano. Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo Barcelona 7-8 de Octubre de 2011.

Barra, A. E. (2002). Influencia del sexo y de la tipificación del rol sexual sobre las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 275-284. Recuperado de Redalyc.

Belgich, H. (2005). *Los afectos y la sexualidad en la escuela: hacia una diversidad del sentir*. Argentina: HomoSapiens.

Boscán L., A. S. (2006). Propuestas críticas para una concepción no tradicional de la masculinidad. *Opción*, diciembre, 26-49. Recuperado de Redalyc.

Branden, N. (2011) *El poder de la autoestima: cómo potenciar este importante recurso psicológico*. México: Paidós.

Brooks, F. D. (1975) *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Burin, M. y Meler I. (2000). *Varones: género y subjetividad masculina*. Buenos Aires; México: Paidós SAICF.

Cabezuelo, G. y Frontera P. (2010). *El desarrollo psicomotor: desde la infancia hasta la adolescencia*. Madrid: Narcea.

Carabi, A. y Segarra, M. (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria.

Carpaena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.

Carver, C. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.

Castañeda, M. (2000). *El Machismo invisible*. México: Grijalbo

Caudillo H., C. y Cerna T, M. A. (2007). *Sexualidad y vida humana*. México: Universidad Iberoamericana.

Christophe, A. (2008). *Prácticas de autoestima*. Barcelona: Kairós.

Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.

CONAPRED y Radio Universidad Veracruzana (productores). (Sin fecha). Pedro y la Mora (grabación) México.

Conger, J. J. (1980). *Adolescencia: Generación presionada*. México: Dimsa.

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.

Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

Cubillos, M. S. (2007). Masculinidad desde la clínica y la terapia. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, Año 3, Volumen 3, N°4 pp. 413-424 Recuperado de <http://www.gacetadepsiquiatriauniversitaria.cl/ediciones/vol3n4diciembre2007.pdf>

Cueli, J. (1990). *Teorías de la personalidad*. México: Editorial Trillas

De Castro, K. S. (2006). El padre, el lazo social y las mujeres. *Universitas Psychologica*, mayo-agosto, 275-284. Recuperado de Redalyc.

De Keijzer, B. G. A. (sin fecha). "¡Último, vieja!": Socialización y construcción de identidades masculinas. http://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/2258_6_ultimo_vieja_socializacion_y_construccion_de_identidades_masculinas.pdf

De Keijzer, B. G. A. (2010). *Masculinidades, violencia, resistencia y cambio*. Tesis doctoral en Salud Mental Comunitaria. Universidad Veracruzana.

DePaola, T. (2002). *Oliver Button es una nena*. España: Everest.

DiCaprio, N. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill

Duarte, C. (2005). Cuerpo, Poder y Placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Recuperado de <http://www.engagingmen.net/resource/cuerpo-poder-y-placer-disputas-en-hombres-y%C3%B3venes-de-sectores-empobrecidos>

Eisler, R. (2005). *El Cáliz y la Espada*. México: Pax-México

El azul y el rosa para los bebés (2013) {versión electrónica} Revista Algarabía. Disponible en <http://algarabia.com/del-mes/el-azul-y-el-rosa-para-los-bebes/>

Fadiman, J. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Alfaomega.

Faur, E. (2004). Masculinidades y desarrollo social: Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres. UNICEF: Arango Editores, Colombia.

Fernández, B. P. & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3) 63-93. Recuperado de Redalyc.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el Estudio de la Felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3) 85-108. Recuperado de Redalyc.

Ferrández, M. E. (2011). Los riesgos de la masculinidad. El orden social y la polarización de géneros. En Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo Barcelona 7-8 de Octubre de 2011

Flavell, J. H. (1993). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.

Flavell, J. H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Fleiz, B. C. M. (2010). *El malestar depresivo: una experiencia vivida por los hombres a través de su construcción de género*. Tesis doctoral en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores, A. E. E. (2013). El desarrollo de la inteligencia emocional en la prevención del burnout: propuesta de un taller para la prevención del síndrome de burnout. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores, D. J. I. (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Fonseca, H. C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el Occidente desde una postura crítica. *Bajo el Volcán*, 135-155. Recuperado de Redalyc.

Gabarró, B. D. (2008). Transformar a los hombres: un reto social. Recuperado de <http://crearlogotipo.com/home/images/PDF/masculinitat-2.pdf>

Gartzia, L.; Aritzeta, A.; Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, Mayo-Sin mes, 567-575. Recuperado de la base de datos Redalyc.

Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 4, núm. 3, 295-309. Recuperado de la base de datos Redalyc.

Girard, G. (2001). *El adolescente varón*. Buenos Aires, Lumen.

Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.

Goma, F. (1977). *Conocer Freud y su obra*. Barcelona: Dopesa.

Góngora, V. C. & Casullo, M. M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional En población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26 (2), 183-205. Recuperado de Redalyc.

González, N. J. J. (1996). *La imagen paterna y salud mental en el mexicano*. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social y Universidad Autónoma de Guerrero.

González, P. C. O. (2001). La identidad gay: una identidad en tensión. Una forma para comprender el mundo de los homosexuales. *Desacatos*, (6) 97-110. Recuperado de Redalyc

González, G. L. y Mejía, R. M. (2008). *Una propuesta de taller vivencial para elevar la autoestima en escolares que cursan 5° y 6° de primaria*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Griffa, M. C., Moreno J. C. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal, etapas de la niñez*. Buenos Aires: Lugar

Grinder, R. E. (2004). *Adolescencia*. México: Limusa.

Hall, C. y Lindzey, G. (1994). *Las teorías psicosociales de la personalidad: Adler, Fromm, Horney y Sullivan*. México: Paidós

Hernández, O. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre Masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXIX Sin mes, 231-253. Recuperado de Redalyc.

Huelsz, L. P. (2009). *Investigación psicológica del mundo interno: ser, deber ser, querer ser y autoestima*. Tesis de maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

Hurlock, E. B. (2011). *Desarrollo psicológico del niño*. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2006). *Prevención de la violencia desde la infancia*. México.

Jiménez, G. L. (2003). *Dando voz a los varones: sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Jové, M. G. (2007). *Diversidad y cohesión social: una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. España: Milenio.

Kaufman, M. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. República Dominicana: CIPAF.

Laguarda, R. (2007). Gay en México: lucha de representaciones e identidad. *Alteridades*, Enero-Junio, 127-133. Recuperado de Redalyc.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2005). *Psicología de la personalidad: dominios de conocimiento sobre la naturaleza humana*. México: McGraw-Hill.

Lenz, E. I. (1981). *Relaciones entre agresividad, ansiedad y mecanismos de defensa (en la dimensión de represión-sensibilización) en un grupo de adolescentes mexicanos*. Tesis doctoral en Psicología. Universidad Iberoamericana, México.

Leñero, L. M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.

Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 153-168. Recuperado de Redalyc.

Luciano, F. (sin fecha) Aportes epistemológicos a la investigación-acción no sexista desarrollada por varones. Recuperado de <http://www.redmasculinidades.com/sites/default/files/archivos/biblioteca/00216.pdf>

Martínez, R. (2005). *La salud del niño y del adolescente*. México: Manual Moderno.

Martínez, A. (2010). Identificación melancólica y constitución de la identidad de género masculina. Aportes del psicoanálisis a los estudios contemporáneos de género. *Revista de Psicología*, 19(2) 79-102. Recuperado de Redalyc.

Medina, R. A. (1995). Formación integral Para La Participación juvenil: Un Programa de Apoyo al Desarrollo de la autoestima Para Los Jóvenes de Sectores Populares. *Última Década*, (3) 1-12. Recuperado de Redalyc.

Minello, M. N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, XVIII septiembre, Recuperado de Redalyc.

Mischel, W. (2000). *Teorías de la personalidad*. España: McGraw-Hill.

Moncó, B. (2005). *Los hombres no pegan*. Barcelona, España: Bellaterra.

Olavarría, A. J. (2001). Y todos querían ser (buenos) padres. Varones de Santiago de Chile en conflicto. Chile: FLACSO-Chile.

Papalia, D. E. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Parrat-Dayán, S. (2007). Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. *Educar en Revista*, Sin mes, 89-106. Recuperado de la base de datos Redalyc.

Pérez, F. F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. *eduPsykhé*, Vol. 3, No. 2, 161-177. Recuperado de la base de datos Dialnet.

Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Portuondo, J. A. (1980). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ramírez, F. A. (2012). *Conflicto y violencia doméstica desde las representaciones sociales: diferencias entre hombres y mujeres*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ramirez, Y. S. (2008). *La importancia de evaluar la Inteligencia Emocional en niños de 6 a 12 años en correlación con la productividad académica*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Reyes, M. (1997). Recopilación de artículos de la materia "desarrollo humano". Monterrey, UANL. Facultad de Enfermería.

Rubio, S. B. y Valencia, G. M. T. (2000). *La inteligencia emocional*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Romero, B. S. (2007) *Elementos que facilitan o dificultan el "paternaje" desde la perspectiva del hombre con hijos en edad escolar de nivel socioeconómico bajo*. Tesis de Magíster en Psicología Clínica. Universidad Diego Portales

Ruiz, J. J., Oberst, Ú. E. & Quesada, A. H. (2006). *Estilos de vida: el sentido y el equilibrio según la psicología de Alfred Adler*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Saiz, G. J., Fernández, R. B. & Álvaro, E. J. (2007). De Moscovici a Jung: el arquetipo femenino y su iconografía. *Athenea Digital*, núm. 11, primavera, 2007, pp. 132-148. Recuperado de Redalyc.

Salles, E. C. & Noejovich Ch., H. O. (2006). La herencia femenina andina prehispánica y su transformación en el mundo colonial. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 35(1) 37-53. Recuperado de Redalyc.

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Seidler, V. J. (2006). Masculinidades: culturas globales y vidas íntimas. Barcelona: Intervención Cultural.

Tubert, S. (2003). Del sexo al género: los equívocos de un concepto. Madrid, España: Cátedra.

Unicef (2004) Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas [en línea]. Colombia. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/3-UNICEF-desarrollo-psicosocial.pdf>

Valdez, M., Mondragón, J., González, A. & Gonzáles E. (2004) Significado psicológico de “respeto” entre adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, enero-junio, año/vol. XIV. Número 001 pp.113-129. Recuperado de la base de datos Redalyc.

Vallejo, C. A.; Mazadiego, I. T.; Betancourt, O. D.; Vázquez, C. A.; Sagahón, J. M.; Méndez, F. M.; Reyes, C.C. (2008). *Problemas externalizados e internalizados en una muestra de bachilleres veracruzanos*. Recuperado del sitio Web del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/9/009_Vallejo.pdf

Vallés, A. A. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Vázquez, M. Ó. (1999). Género hegemónico y cultura, el modelo de masculinidad en la cultura popular [Versión electrónica], Iztapalapa, 45 enero-junio de 1999, pp. 27-40.

Young-Eisendrath, P. (1999). *Introducción a Jung*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Zavala, M. A., Valadez, M. de los D., Vargas, Ma. del C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Septiembre-Sin mes, 321-338. Recuperado de Redalyc.